الدكتور

سعيد إسماعيل على

واتعليماه

عالم الكتب

واتعليماه..؟!

الدكتور
سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية - جامعة عين شمس



على ، سعيد إسماعيل .
واتعليماه ..؟/ سعيد إسماعيل على . - ط ١ . - القاهرة :
مكتبة عالم الكتب ، (٢٠٠٨)
٣٠٤ ص ؛ ١٧×٢٤ سم
رقم الإيداع : ٤٤٦٢ / ٢٠٠٨
تدمك : 7 - 633 - 232 - 977 تصنيف ديوى ٣٧٩,٦٢
المطبعة : أبناء وهبة محمد حسان
١ - التعليم - مصر
أ- العنوان

عالم الكتب
نشر وتوزيع وطباعة
الإدارة :
١٦ شارع جواد حسني - القاهرة
تليفون : ٢٣٩٢٤٦٢٦
فاكس : ٠٠٢٠٢٢٣٩٣٩٠٢٧
المكتبة :
٣٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : ٢٣٩٢٦٤٠١ - ٢٣٩٥٩٥٢٤
ص.ب : ٦٦ محمد فريد
الرمز البريدى : ١١٥١٨

الطبعة الأولى
١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م

رقم الايداع ٤٤٦٢ / ٢٠٠٨
ISBN: 977-232 - 633 -7

مطبعة أبناء وهبه حسان
٢٤١ (أ) ش الجيش - القاهرة
تليفون : ٢٥٩٢٥٥٤٠
E-mail : hassaanpress@hotmail.com

الموقع على الإنترنت : www.alamalkotob.com
البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

E-mail : hassaanpress@hotmail.com

مقدمـــــــة

افرض أنك وجدت نفسك فى ضائقة شديدة ، وخطر يُحدق بك بحيث يمكن أن يُفقدك حياتك ، كأن توشك على الغرق ، أو أُغلق عليك باب ولا تجد طريقا للخروج ، أو تعانى من احتمال وصول نار اشتعلت إليك ، أو ما شـــابه هـــذا وذاك من صور الخطر الكبير ، فارتفع صوتك بمن يساعدك .

ثم افرض أنك بعد عدة مرات من المناداة بصوت عادى ، لـــم تجـــد مـــن ينجدك ، لم يسمعك أحد ، أو سمعك أحد ، لكن لم يتحرك لتلبية نداء الاستغاثة ، فماذا سوف تفعل ؟

غالبا فسوف ترفع من درجة صوتك ، وسوف توالى رفع درجة الصوت ، وربما تصحب ذلك بدق بحركات جسمية ، وقد يصل الأمر بـــك إلـــى حـــد الصراخ الشديد ..

يبدو أن مثلى – وهناك بطبيعة الحال غيرى ممن يشاركوننى فـــى هـــذا الحال – أمام حال مماثل ، فقد بدأنا الكتابة العامة فى صحف ومجلات سيارة منذ أن نشر " المصور " لنا مقالا فى أول السبعينيات عن تحول مجانية التعليم بالتدريج إلى ما يبدد وجودها ، وكانت تلك – ربما – أول صيحة تنبه علـــى هذا ، وكان عهد عبد الناصر ما زال قائما .

وها نحن ، إذ نودع عام ٢٠٠٧ نجد أن كل ما كتبناه على وجه التقريـــب مما ينطبق عليه القول الشهير :

لقد ناديت إذ أسمعت حيا ولكن ، لا حياة لمن تنادى !!

أكثر من ست وثلاثين سنة من الكتابة العام فى معظم الصحف والمجلات ، حتى " حواء " و " الكواكب " !! إلى أن بدأت كتاباتنا تبدو وكأننى لا أمسك بقلم ، ولكن أقف كما تقف تلك " الندابات " التى كنا نعهدها فى المآتم فى قديم

الزمان ، حتى لقد كان عنوان أول كتاب للقارئ العام عام ١٩٨٤ يحمل عنوان (محنة التعليم فى مصر) ، ثم ترتفع الوتيرة ، ليكون عنوان الكتاب التالى عام ١٩٨٦ (إنهم يخربون التعليم) ٠٠وتتوالى العناوين الدالة على الفزع والهلع (عرب فى قاع الزمان) ، (مماليك هذا الزمان) (تجريف العقول) (هموم التعليم فى مصر) ٠٠٠إلخ

وهكذا يجئ عنوان كتابنا الحالى (واتعليماه) ، وكأن المريض الذى أمامنا أصبح يعانى سكرات الموت ، وليس أمامنا إزاءه إلا الولولة والصراخ بأعلى صوت ٠

أقول كل هذا ، لا لمجرد تبرير موقف لى يلفت نظر البعض حيث يوجهون لنا اللوم أحيانا والعتاب أحيانا أخرى بأن " التشاؤم " يغلب علينا ، وأننا نقدم للقراء صفحات سوداء وطرقا مسدودة ، وبعبارة صريحة يقول البعض معلقا فى التو واللحظة " حاجة تغم " !!

وأقول بصراحة أننى أستهدف ، ضمن ما أستهدفه ، بث حالة من السخط وعدم الرضا عن حال التعليم ، لعل ذلك يشكل ضغطا للتحرك من وضع مزر إلى ما هو أفضل ، فإذا لم يستجب مسئولو التعليم ، فلتتراص الصفوف ، ولتتشابك الأيدى ، ولتعلو الأصوات ، ذلك أن حركة الرأى العام ، عندما تشهد توحدا إزاء قضية ،وإلحاحا ، غالبا ما يتحرك أبو الهول التعليمى ، ويسعى إلى فعل شئ ٠

وأنا هنا لا ألوم مسئولى التعليم وحدهم ، وإنما ألوم فريقين ، أولهما هم " الجماعة التربوية " ، إذ لا أكاد أسمع إلا صوتا أو صوتين ، ومئات الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس مشغولون بحالهم لا يدرون أن المركب تحملنا جميعا ، إذا غرقت فسوف لن ينجو من الغرق أحد ، وإذا استقام أمرها فسوف نصل جميعا إلى بر السلام ٠

وقد يزعم البعض أنه قد لا يجد موضوعات أو موضوعا تستثير تفكيره ، فأقول إن أضعف الإيمان ، أن تكون تلك الأفكار التى نطرحها موضوعات للنقاش ، حتى ولو بمعارضتى ونقدى ، أما هذا الحال الذى يذكرنا بحال قوم موسى عندما قالوا له فى سورة المائدة ، الآية ٢٤(فاذهب أنت وربك فقاتلا إنا ها هنا قاعدون) فهو ما يبعث على الأسى حقا !!

أما الفريق الثانى فهم " المثقفون " الذين يكتبون فى كل شاردة وواردة ، لكنك إذا جمعت كل ما يكتبون وصنفت هذا وفقا لمجالات الاهتمام ، فسوف تجد التعليم يحتل مكانا متأخرا ، مع أنه هو الوعاء الأكبر لكل ما يكتبون ، بل هو الجذر الأساس .

على أية حال ، فعنوان الكتاب إنما كان عنوان مقال واحد من المقالات والدراسات التى يضمها ، وقد قصدت اختيار عنوان هذا المقال عنوانا للكتاب كله ، حيث سوف يلمس القارئ أن معظم ما احتواه ، يتضمن كثيرا من القضايا والمعانى والدلالات التى تدفعنا دفعا إلى أن نصيح بأعلى صوت : واتعليماه!!

نسأل الله عز وجل أن يعيننا على التغلب على كربنا ، مع علمنا بأنه سبحانه لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم ، فمتى نهب لتغيير أنفسنا ؟!

المؤلف

مصر الجديدة فى ٢٠/١١/٢٠٠٧

إنـهم يسرقون مستقبل أبنائنا* !

هى أم مثل ملايين الأمهات ممن لم يسبط لهن الله فى الرزق ، بل تستطيع أن تقول أنها ممن قد لا يجدون لقمة يومهم إلا بالكاد ، لا من فارغ يد تام من المال ، ولكن لأن كل ما تكسبه – وهو قليل نادر – تسرع بـه إلـى أبنائهـا تكسوهم وتطعمهم وتعلمهم ، فى نطاق تلك الحدود الدنيا التى ربمـا حسدت عندها بعض الحيوانات التى لا تبيت عادة يمزق الجوع أمعاءها ، أما زوجها فيكاد أن يكون رجلا مقعدا من توالى الأمراض عليه وعجزه عن العمل .

وقفت أمامى شاكية باكية ، ولم تكن لى بها سابق معرفة ، تقول أنها بعـد أن شقيت وشقى أبناؤها السنين الطوال من أجل أن يوفروا القرش فوق القرش كى يكمل الإبن الأكبر تعليمه فى كلية للتربية فيبدأون فى التعرف على طريق الفرج ويأتيهم عيشهم رغدا ، فهى كلية يضمن خريجوها العمل ويهربون من أزمة البطالة الخانقة ، والتى طالت حتى خريجى تلك الكليات التى ما زالـوا يسمونها كليات قمة ، لكنه يا سيدى – هكذا قالت – ما زال قابعا فى البيت لا يجد عملا ، حيث قالوا له أن الزمن الذى كان فيه خريجـو كليـات التربيـة يضمنون العمل بالتدريس قد انتهى ، فمهنة التدريس الآن – هكذا أقول – قـد عادت لما كانت عليه من زمن مضى يمكن أن تستقبل من لم يعدوا للتدريس ، ولم يعد فى الأمر مشكلة ، فالأموال مرصودة سـواء مـن الدولـة أو مـن المعونات أو من القروض لتنظيم برامج تدريب لعدة أسـابيع لا تزيـد علـى أصابع اليد ، ويكسب كثيرون منها ألوفا من الجنيهات ، وتذهب الملايين التى أنفقتها الدولة أدراج الرياح !

وتضيف السيدة ، أن المشكلة لها فرع آخر ، فلديها ابن قد قارب على

---

* الوفد فى ٢٠٠١/٨/١٣

الانتهاء من المرحلة الإعدادية ، لكنهم مضطرون إلى سحبه من المدرسة ، حتى يستطيع العمل فى إحدى الورش ، وذلك ليس صعبا ، فهو ليس خريج جامعة (والحمد لله الذى لا يحمد على مكروه سواه) ، ويستعينون بما يكسب من جنيهات ، مهما كانت قليلة ، فى نفقات الأسرة التى تكاد أن تتضور جوعا ، وتخف لوعتى على هذا الإبن الصغير ،وكذلك ، هناك ابنة ثالثة أصغر ، فهما يضطران إلى السير طويلا حتى يصلا إلى مدرستهما الحكومية ، حيث أن كل ما يحيط بمنطقتهما هى مدارس خاصة ليست لأمثالهما من الفقراء .

قلت لها أن التعليم فى المدارس الحكومية مجانى بنص الدستور ...أجابت : يا سيدى ، الرسوم الآن وصلت إلى عدة عشرات من الجنيهات للطفلين ، ثم إن المسألة لا تقف عند حد الرسوم ، فهناك الكتب الضرورية ، والكراريس ، والأقلام ، والمساطر ، وأدوات أخرى لا أذكر أسماءها ، وهناك " مجموعات " الدروس الخصوصية (التى قننتها الوزارة) ، وهناك الملبس ، والمصروف الشخصى ، والمأكل !

سألتها سؤالا بدا لها غريبا : وما الذى جاء بك إلى مثلى لتقولى له كل هذا ؟ قالت أنهم قالوا لى أنك أستاذ كبير فى التربية ، ومثلك لابد أن يكون له مكانة ورأى مسموع فى الوزارة ، فلتتوسط لابنى الخريج كى يعمل مدرسا ! فإذا بى أبتسم ، وفقا لمقولة : شر البلية ما يضحك ، ولم أستطع أن أشرح لها لماذا يحدث عكس ما تصورته عنى باعتبارى أستاذ تربية ! ولم أجد فى يدى من جهد أعينها به إلا أن أكتب عن حكايتها ، وإن كنت أعلم مسبقا أن هذا أمر لن يفيدها شيئا ، لكنه ربما يفيد فى الكشف عن حقيقة الحال فيما صار عليه التعليم فى وقتنا الحاضر ، كما أنه قد يفيد من يجيئون بعدنا ليؤرخوا للتعليم فى مصر .

لك الله أيتها الأم المناضلة المسكينة ، لا تهنى ولا تحزنى ، فإن بعد العسر يسرا ..

ولك الله أيها الإبن حيث شقيت ما قد يزيد على اثنتى عشر عاما تقرأ وتفهم وتذاكر وتسهر وتكد وتتعب وتجوع وتعطش ، ثم ينتهى الأمر بك إلى أن تقعد ملوما محسورا بلا عمل ولا رزق !

ولكما الله أيها الطفلان فى ما تعانيانه من مشقة السير مئات الأمتار حتى تصلا إلى المدرسة ، ولا تجدان فى أيديكما من القروش ما تستعينان به على تكلفة التعليم ..

فليست مثل هذه الأسرة هى البائسة وحدها ، وإنما هى مجرد مثال من ألوف الأمثلة التى أصبحت تصفع آذاننا وعيوننا ، ونعايشها ونألم لها ، ونضع أيدينا على قلوبنا خوفا وهلعا على مستقبل مصرنا العزيزة ، ونحن نرى مستقبل عدد كبير من أبنائها يُسرق أمام أعينهم ، فلا نستطيع أن نفعل لهم شيئا إلا أن نزرف الدموع ، أو نخلطها بالحبر نكتب به مثل هذه السطور !

وتتداعى إلى الذهن خواطر وأفكار وذكريات ...

" لكل مجتهد نصيب " .. " من جد وجد " .. " من طلب المعالى سهر الليالى " .. " اليد العليا خير من اليد السفلى " ... صيغ مختلفة نعرفها ، تعبر جميعها – وهناك غيرها بطبيعة الحال – عن سنة اجتماعية وضعها المولى عز وجل حتى يمكن للنشط أن يقطف ثمار نشاطه ، وألا يتصور أحد أنه يمكن أن يجلس هكذا ويتوقع أن يأتيه عيشه رغدا حيث يقعد ..

لكن استقراء حال المجتمعات البشرية ينبئ كذلك عن صور متعددة من الظلم الاجتماعى بحيث يمكن ألا يصل بعض الذين يكدون ويعرقون إلى بعض ما يستحقون ، وفى الوقت نفسه ، يجد بعض من لا يكدون ولا يعرقون ، الكثير مما لا يستحقون ، وليس هذا من سنة الله فى خلقه بل هو صورة من صور ظلم الإنسان للإنسان ، ومن هنا شرعت الكثير من الأحكام الشرعية والوضعية التى تعوض من يكد بلا نتيجة تتكافأ مع كده ، وتقف بالمرصاد

لتلك الكائنات البشرية التى تعيش كالنباتات الطفيلية تمـتص جهـد الآخـرين لتعيش عليه.

ويقف التعليم فى مقدمة تلك المجالات التى تحاول الأمة مـن خلالـه أن تؤسس للعدل الاجتماعى ، ومن هنا أصبح " حقا " أساسيا من حقوق الإنـسان التى نصت عليها المواثيق المختلفة من حيث التأكيد على ضرورة أن ينال كل مواطن حقه فيه دون أن يحول بينه وبين هذا عائق من تلك العوائق التى لا يد له فيها ، مثل المال ، والعقيدة ، والمذهب ، واللـون ، والنـوع ، والوضـع الاجتماعى ، وغير هذا وذاك من معوقات هى ، فى معظمها حقيقة ، نتاج ظلم الإنسان للإنسان ، وضرورة أن يكون المعيار الأساسى للتفاضل بين الناس فى هذا المجال هو مقدار ما " يملكون " من مقدرة عقلية وسعى واجتهاد وكد .

ومع ذلك فإن استقراء بعض الأرقام الخاصة بالتعليم فى مصر تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن الاتجاه قد أصبح يسير فى اتجاه عكسى ، أى أن يكـون التعليم وسيلة من تلك الوسائل الجهنمية التى تعزز الفوارق الاجتماعيـة بـين الناس وتزيد الهوة بينهم مما يكون له مردوده المفزع من حيث تأصيل الشعور بالظلم الاجتماعى ، ومن ثم تقطيع أواصر الولاء والانتماء بين أفراد المجتمع الواحد ، بل وغرس اتجاهات تتجه نحو العنف تعويضا عن حقـوق يـشعر البعض بأنهم سلبوها بغير منطق معقول .

وهكذا نجد أن الخبرة المصرية خلال الثمانينيـات تـشير إلـى أن الهـم الاقتصادى العام ، قد انعكس بدرجة أشد على الفقراء ، وبدرجة أخف علـى الأغنياء فى مجال التعليم ، ذلك أن زيادة تكاليف التعلـيم قـد زادت بنـسبة ٩٣٤,٢% لأفقر فئـات المجتمـع ، و ٧٢٤,٢% للـشرائح المتوسـطة ، و ٥٨٩,٤% لأغنى ٢٠% من شرائح المجتمع ، وهذا كان من شـأنه أن يـدفع أبناء الفقراء إلى " التسرب " من التعليم ، حتى فى أولى مراحلـه ، قبـل أن يكملها لينضم إلى جيوش الأميين .

ولم يقف اتجاه التغير عند حدود الثمانينيات ، فمن خلال بيانات العام ١٩٩٦/٩٥ ، نجد أن المؤشرات تؤكد أن سنوات التعليم التى يحصل عليها الفقراء تقل عن تلك التى يحصل عليها الأغنياء ، فقد حصل الأفراد الذين يقع سنهم ما بين ١٥ و ١٩ سنة ، الذين ينتمون لأفقر ٤٠% من العائلات لم تزد على سبع سنوات ، هذا فى الوقت الذى بلغت فيه سنوات التعليم إلى ١١ سنة لهؤلاء الذين ينتمون لأغنى ٢٠% من العائلات ٠

بطبيعة الحال سوف يهب البعض للدفاع عن هذا بترديد ما ضمناه المقال :" من جد وجد " ، لكن المشكلة أن هناك ظروفا مجتمعية حاكمة هى التى تلعب الدور الأساسى هنا ، وليست مجرد الكد والاجتهاد من المتعلم ، فمركز الأب الاجتماعى والاقتصادى يدفعه إلى إلحاق ابنه بمدارسة متميزة ، وعكس هذا بالنسبة لأبناء الفقراء ، وما بالك بظروف الحياة المعيشية نفسها من حيث السكن والطعام والمواصلات والملبس ، والدروس الخصوصية ؟!!

إن الواقع يؤكد لنا أن الفقراء لا يستطيعون أن يلحقوا أبناءهم إلا بالمدارس الحكومية تلك المدارس التى وصلت الخدمة التعليمية فيها إلى حدودها الدنيا ، وأخشى أن أقول أنها هبطت عنها فى بعض الأحوال ، ودع عنك ما يشاع ويقال فى كل عام عند ظهور نتائج الثانوية العامة من أن الأوائل هم من المدارس الحكومية ، إذ لا تنس أبدا حكاية الدروس الخصوصية التى أصبح من النادر ألا يعتمد عليها تلميذ ، فضلا عن أن الذين يحصلون على المراكز الأولى إنما هم استثناء خاص لا يعكسون أبدا مستوى الخدمة التعليمية فى المدارس الحكومية ، بل إذا دققت النظر جيدا فسوف تجد أنه غير صحيح أن الحاصلين على المراكز الأولى كلها من المدارس الحكومية ٠

يشير تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ الصادر عن المعهد القومى للتخطيط أن الفقراء لا يستطيعون أن ينفقوا على التعليم بالنسبة للفرد الواحد

أكثر من ٣٠ جنيها مصريا فى العام ، فى الوقت الذى يستطيع فيه الأغنياء أن ينفقوا ٩٦ جنيها ،وأن تصل النسبة إلى ثلاثة أضعاف ، فإن هـذا لابـد أن يترجم فى صورة لوازم أساسية للخدمة التعليمية ، تتمثل فـى كتـب وأدوات وتسهيلات متعددة .

وفى تقريره عن عام ٩٨/٩٧ نجد أنه بينما تصل نسبة أبناء الفقراء الذين يحصلون على دروس خصوصية فى التعليم الأساسى إلـى ٤٥,٨% تـصل بالنسبة لأبناء الأغنياء إلى ٦٤,٦% ، وفى الثانوية ، تصل لدى الفقراء إلـى ٦٦,١% والأغنياء ٨٣,٦ % ، وفى المعاهد العليا ، تصل النسبة إلى ٥٣,٥% و ٨٥,٧ % وفى الجامعات إلى ٧,٨ % و ١٦,٢% على التوالى .

ويحار المرء حقا بالنسبة لما تنشره وزارة التربية من إحصاءات خاصة بتطور بعض جوانب التعليم ، هذا فى الوقت الذى أصبح العالم كلـه يتحـدث عن " سيولة " مذهلة فى المعلومات ، وأن أحدا لم يعد قادرا على إخفاء شئ ، فالوثيقة الدورية التى تصدرها الوزارة بعنوان (مبارك والتعليم) تؤكد فـى الصفحة ٧٨ على أنه قد تم إنشاء ٧٥٠٠ مدرسة بالخطـة الخمـسية الثالثـة ٩٧/٩٢ ، بتكلفة بلغت ٦,٨ مليار جنيه ، وفى الخطة الرابعة ٩٨/٢٠٠٠ تـم إنشاء ٣٢٠٠ مدرسة بتكلفة ٣,٦ مليار جنيه ، ومـن ثـم يـصبح مجمـوع المدارس التى تم إنشاؤها هو ١٠٧٠٠ مدرسة .

لكن اقلب الصفحة وثبت نظرك على الجـدول المنـشور فـى ص ٨٠ ، فسوف تجد أن عدد المدارس التى تم إنشاؤها عـام ٩١/٩٠ هـى ٢٤٦٢٦ ، وأنها بلغت ٣٢٩٨٥ عام ٢٠٠٠/٩٩ ، ولو طرحت الرقم الأول مـن الثـانى لتعرف مجمل ما تم إنشاؤه خلال هذه الفترة فسوف تجد أنه ٨٣٥٩ مدرسة ، فأين ذهب الفرق بين الرقم الذى فى ص ٧٨ وهو ١٠٧٠٠ قيل أنها أنـشئت منذ عام ٩٢ حتى عام ٢٠٠٠ ، والثانى الذى هو ٨٣٥٩ مدرسة ؟

واتعليمـــــــــــاه* !!

فى الأربعينيات على ما أتذكر أخرج لنا طه حسين رائعته القنبلة (المعذبون فى الأرض) التى أسكرتنا بأسلوبها العذب وبمعمارها العبقرى ، لكنه فى الوقت نفسه أوجعت قلوبنا وأدمعت أعيننا ، فقد وضعتنا مباشرة أمام صور من العذاب والشقاء الذى كان يعيشه المصريون فى ذلك الوقت ، هؤلاء الذين كانوا " لا يجدون ما ينفقون " فى مواجهة فريق آخر من المصريين كانوا " يجدون ما لا ينفقون " لأن ما يملكونه يزيد بدرجات كبيرة عما يحتاجون ، فتتراكم الأموال وتتراكم ٠

وعلى الرغم من هذا الوجع الذى مزق قلوبنا ، ومن هذه الدموع التى أنهكت أعيننا ، كان هناك " حلم " ، وكان هناك " أمل " بأن ذلك لابد أن يجئ عليه يوم لينتهى ، امتثالا للقاعدة التى تقول بأن الليل إذا اشتد ظلامه ، فهذا إيذان بقرب طلوع الفجر ٠ وقامت الثورة فى يوليو عام ١٩٥٢ ، مثلت بداياتها فرصة تحول الحلم إلى واقع ، وتحقيق الأمل ، لكن الأحداث التالية عاقت هذا التحول وذاك التحقق ٠

ثم إذا بنا منذ سنوات نرى ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر ٠٠٠عقارب الساعة تتراجع : المعذبون فى الأرض عادوا إلى الظهور ، وبأعداد أكبر وبنوعية من البؤس والشقاء أشد إيلاما وأنكد حالا ، ويصل عدد المصريين الذين يعيشون تحت خط الفقر إلى ملايين٠

فى وسط هذا كله ، فرئيس الوزراء دائما مبتسم ومتفائل :

يقولون له ، إن جملة الأموال التى سرقت من البنوك وصلت إلى عدة مليارات ، فيرد مبتسما ، بأنها ما زالت فى حدود الأمان ٠٠٠

---

* الوفد في ٢٠٠١/٨/٢٠

يقولون له أن الكساد أصبح مخيما على البلاد منذ عامين ، والعديد من المنشآت تشهر إفلاسها ، يرد مبتسما بأن الحكومة أعدت عدتها لتنشيط السوق (هو يقول ذلك منذ عامين) ٠٠٠

يقولون له إن انفلات أسعار الدولار يرتد فى النهاية بأوخم العواقب على الفقراء بصفة خاصة ، يرد مبتسما: إن شاء الله خير والموقف تحت السيطرة !

وآخر المضكات المبكيات ، أنه فى الوقت الذى لا يجد فيه عشرات الألوف من أبناء الفقراء أماكن لهم فى المدارس الحكومية ٠٠٠ وفى الوقت الذى نصرخ فيه جميعا من هذا التعدد فى مستويات التعليم من مدارس أجنبية ، إلى مدارس لغات ، إلى مدارس خاصة ، إلى معاهد أزهرية ، إلى معاهد نموذجية أزهرية ، إلى مدارس تجريبية ، إلى مدارس عسكرية ، إلى مدارس حكومية ، مما يكرس الفوارق الطبقية بين الناس ٠٠٠

يظهر رئيس الوزراء بحل عبقرى يريد به لا خدمة المعذبين فى الأرض الذين لا يجدون ما ينفقون ، ولكن خدمة فريق من أبناء المصريين ، الذين يجدون مالا ينفقون ، الذين لا تكفيهم هذه الأنواع المتعددة ٠٠ فريق يستطيع أن يدفع مصروفات تصل عدة آلاف من الجنيهات سنويا يسميها مدارس تعاونية ، لأن الحكومة (تعبت) ولم تعد قادرة على بناء مدارس تواجه هذا الزحف من المواليد (فماذا عن الصين والهند وأندونيسيا وماليزيا ؟)

ولو سلمنا أن الحكومة قد بنت بالفعل ١٠٧٠٠ مدرسة ، كما ذكرت وزارة التربية فى تقريرها عن التعليم عام ٢٠٠٠ ، وتغاضينا عن حقيقة الرقم – الذى يكشف عنه التقرير نفسه فى موضع آخر – وهو ٨٣٥٩ مدرسة ، فسوف يظل التطور قاصرا عن بلوغ ما هو مفروض ، فوفقا لتقديرات وأرقام الوزارة نفسها فى تقريرها الخاص بالتعليم للجميع الذى قدمته عام ١٩٩٣ كان المطلوب هو إنشاء ١٥٠٠٦ مدرسة خلال الفترة المشار إليها سابقا على أساس إنشاء ٥٩١١ مدرسة لتوفير مكان لكل طفل يصل سنه إلى سن الالتحاق

بالتعليم ، بالإضافة إلى ضرورة إنشاء ٢٥٨٠ مدرسة للقضاء على تعدد فترات الدراسة ، حيث كانت هناك مدارس تعمل فترتين ، وثلاثة • يضاف إلى هذا وذاك ما جرى ل ١٣٤٣ مدرسة انهارت مبانيها نتيجة زلزال ٩٢ !

ولسنا فى حاجة إلى الحديث عن أهمية مرحلة التعليم الأولى بصفة خاصة ، والتى تشكل قاعدة الهرم التعليمى فى كل بلدان العالم مما يوجب أن تحظى بالجهد الأكبر فى بناء المدارس ، ومع ذلك نجد أنه فى الفترة من ٩١/٩٠ إلى ٢٠٠٠/٩٩ حصل التعليم الأساسى على ما نسبته ٢٨,٨% من عدد المدارس الجديدة التى تم إنشاؤها ، بينما حصل التعليم الثانوى على نسبة ١٣,٧٦ % ، وقد يتصور القارئ أن العدل هنا قد توافر ، لكن رأيه لابد أن يتغير إذا علم أن تلاميذ التعليم الأساسى يشكلون ما يقرب من ٧٩,٩ % من جملة التلاميذ فى التعليم قبل الجامعى ، أما تلاميذ الثانوى بجميع أنواعه فلا يزيد عن ٢٠,٤ % ، وما دام الأول أربعة أضعاف الثانى ، كان المتوقع أن يراعى هذا فى إنشاء المدارس •

وينبغى أن نستدعى إلى الذاكرة ما جاء بتقرير المركز القومى للامتحانات والتقويم الصادر عام ١٩٩٦ والذى أكد على أن جميع المدارس الابتدائية فى عينة التقويم (١٣٠٨) لا يوجد بها ملاعب ، باستثناء مدرسة واحدة فقط ، بها ملعب لكرة القدم ، ومن ثم تستخدم الأفنية كملاعب ، لكن لوحظ ضيق هذه الأفنية من ناحية ، ووجود عقبات أمام استخدامها لشغلها بأعمال الترميم أثناء الدراسة ، أو بسبب إقامة مبان علي أجزاء منها ، وترتب على ما تقدم إهمال الأنشطة التربوية فى ٩٨١ مدرسة ابتدائية ، إذ أن ٧٥ % من مدارس العينة لا توجد بها حجرات للأنشطة ، كما أن نسبة ال ٢٥% الأخرى يشترك فيها أكثر من نشاط فى حجرة واحدة !!

ومن غير شك فسوف يتكاثر (زبائن) التعليم دون أن يجدوا مكانا ، هنا تبرز الفرصة الذهبية للقطاع الخاص لإنشاء مدارس تتقاضى أجورا باهظة من

كل من يريد أن يلتحق بها ، وتتفاقم المشكلة بتزايد طالبى التعليم وقصور حركة البناء ، فترتفع الأسعار أكثر وأكثر فى التعليم الخاص ، لتصل إلى ألوف الجنيهات للتلميذ الواحد فى السنة ، وبالتالى تحدث عملية " فلترة " لأبناء المجتمع الواحد فيعجز ملايين عن مواجهة هذا الوضع ، وينجح آخرون فى المرور ، فإذا بالتعليم ينتج للمجتمع أبناء متعلمين معظمهم من أبناء الأغنياء ، الذين لا يصعب على الميسورين منهم بدرجة أعلى عن أن يجدوا وظيفة ، بينما يعجز آخرون ، وتصبح الكوادر المتولية لكثير من الأعمال من شريحة الأغنياء وهو ما تعارف عليه علماء الاجتماع والتربية بظاهرة إعادة التعليم لإنتاج أوضاع طبقية تكرس الفوارق وتعزز التباعد ، فتغرس بذور شقاق وكراهية لها خطرها المعروف على ما يسمى بالسلام الاجتماعى .

كذلك نقف حيارى أمام تقرير المركز القومى للامتحانات المشار إليه حيث يقول أن " معظم المدارس الابتدائية تخلو من وجود معامل ، وأن المدارس الأخرى توجد بها معامل غير صالحة لعدم توافر الوقود والمياه والأجهزة والتجهيزات ، وفى المدارس الإعدادية توجد حجرات تستخدم كمعامل ، ولكن يلاحظ أن مساحتها غير ملائمة لأعداد التلاميذ غالبا ، فضلا عن حاجتها إلى الإصلاح والتجهيز ، وافتقار الكثير منها إلى المياه والصرف الصحى " .

ووجه الحيرة أن هناك تقريرا آخر للوزارة عن التعليم للجميع ، تقييم عام ٢٠٠٠ حيث يؤكد على أن "التجهيزات المدرسية لم تقتصر على مرحلة دون غيرها ، بل امتدت لتشمل رياض الأطفال ، ثم مرحلة التعليم العام حيث تم توفير متطلبات هذا القطاع من الوسائل والخامات التى يحتاج إليها " !!

بطبيعة الحال يمكن للقارئ أن يقول لنا أن فرق الأربع سنوات بين التقرير الأول والثانى يعكس تطورا قد حدث ، ولكن كما يقولون : " ربنا عرفوه بالعقل " ، فهل يمكن تصور أن تتبدل الحال خلال أربع سنوات فتنتشر التجهيزات فى مختلف المدارس ومراحل التعليم ؟ كذلك فإن لنا عيونا ترى ،

وتلاميذ ينتشرون فى المدارس يحدثوننا ، وأبناء أقارب ينقلون لنـــا صــــورة أقرب إلى ما تحدث عنه التقرير الأول.

ومما لابد لفت النظر إليه أن التقرير الأول هو نتيجة دراسة علمية اشترك فيها عشرات من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية واستمرت عاما كاملا ، وفى الاعتبار أن المهمة هى " تقويم " يقدم لأولى الأمر ، لكن التقرير الثانى يقدم لجهات خارجية فى مؤتمر ، تماما مثلما يجئ البعض منا داخـــل منزلــه ويحرص على أن يكون مدخل الشقة متميزا نظيفا ، وكذلك غرفة الصالون ، بينما لو أتيحت للضيوف أن ينظروا بالداخل لربما وجدوا الأمر مختلفا !!

ولعل ما يعزز وجهة نظرنا ، تقرير صدر من المجلس القومى للتعليم عام ١٩٩٩ يشير فيه إلى " القصور الواضح فى التجهيزات والمعــدات والمــواد والخامات اللازمة للمجالات العملية فى المدارس ، مع عجــز واضـــح فـــى المخصصات المالية المعتمدة لها فى المديريات التعليمية والمدارس " !!

وإذا كان من المهم الإقرار بتزايد أعداد الملزمين الذين يتم قبــولهم فـــى المدارس الابتدائية ، إلا أننا لا نستطيع أن نتغافل عن وجود نسبة غير قليلـــة ممن تقع أعمارهم فى المرحلة العمرية الواقعة بين سن ٦ -١٢ يعجزون عن الحصول على حقهم فى التعليم ، ويظهر هذا من التضارب الواضح المعتـــاد بين بيانات الوزارة وبيانات جهات ذات مصداقية كبيرة ، فوزارة التربية تنشر أن معدلات الالتحاق الإجمالى بالتعليم الأساسى وصلت إلى ٩٨% عام ١٩٩٤ ، وهى نسبة مرتفعة بكل المقاييس ، لكن القارئ العادى لا يستطيع أن يقــف على الحقيقة المستورة ، ولا نريد أن نغرق القــارئ فـــى عمليـــات وألغـــاز إحصائية ، ذلك أن الرقم الذى تعلنه الوزارة هو ما يعرف " بالمعدل الخام " ، ولما كانت الهيئات الدولية تحرص على الدقة العلمية ، فهى تهتم بإبراز ما هو معروف بأنه " المعدل الصافى للإلتحاق " فنجد أنه لا يزيد على ٨٨% !!

لكن تقريرا آخر للوزارة يعترف بالحقيقة ، هو التقرير الخاص بالتعليم للجميع سنة ١٩٩٧ ، حيث يؤكد أن نسبة الاستيعاب فى التعليم الابتدائى عام ١٩٩٧/٩٦ وصلت إلى ٨١,١٧% ، وهذا أمر جيد بالفعل ٠

بيد أننا، فيما يبدو لا نستطيع أن نمضى فى التفاؤل طويلا ، إذ أن قبول التلاميذ بالتعليم الابتدائى يسير فى كثير من الأحيان وفق أسلوب " الحشر " حتى أن بعض الفصول تمتلئ بأعداد تفوق كل التوقعات حيث تتجاوز أحيانا رقم ال ٦٠ مما لا يمكن أن نتوقع معه خدمة تعليمية لا نقول جيدة ، وإنما ولو متوسطة ، ويترتب على ذلك أن يتسرب عدد غير قليل من التلاميذ دون أن يكملوا مشوارهم التعليم وهو ما يعنى هدرا للأموال التى أنفقت عليهم دون أن يتموا المرحلة ، ومن هنا نجد دراسة علمية تشير إلى تسرب ٥١% من الأطفال الذين دخلوا السنة الأولى من التعليم الأساسى عام ١٩٨٧/٨٦ تسربوا فى نهاية المرحلة ٩٤/٩٣ ٠

وأخيرا فإن القارئ عندما يقلب صفحات تقرير وزارة التربية (مبارك والتعليم) يفهم أنه ما دام صادرا عن هذه الوزارة فإنها سوف تقتصر على الحديث عما يقع تحت مسئوليتها من تعليم لأن وزارة التعليم العالى والمجلس الأعلى للجامعات والأزهر يصدرون تقارير خاصة بهم ، ومن هنا فقد يفهم القارئ أن الجدول الموجود ص ١٥ من تقرير الوزارة خاص بتمويل التعليم بها ، فيذهل أن يقفز الرقم من ٣,٦ مليار جنيها تقريبا عام ٩١/٩٠ إلى ١٨,٢ تقريبا عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ ، لكن الحقيقة هى أن هذه الأرقام خاصة بكل أنواع التعليم فى مصر ، والرقم المصور للتعليم الخاص بوزارة التربية وحده يقول أن جملة الاعتمادات المنصرفة فى العام ٢٠٠٠/٩٩ حوالى ٩,٥ مليار جنيه ٠

والسؤال الدائم الملح : ما هى الحقيقة بالضبط ؟ ومن الذى يدفع الثمن حقا؟

د ٠ عبد السلام عبد الغفار ٠٠
عالم تربية فريد*

مرت فترة غير قصيرة على إعلان جوائز الدولـــة التقديريـــة ، وفـــوز الدكتور عبد السلام عبد الغفار بإحداها ، ومنذ هذا الإعلان وأنا أتـــردد فـــى الكتابة عن هذا الرجل ، لظروف متعددة لا داعى لأن أشغل القارئ بها ، إلى أن استقر الرأى على أنه من الواجب حقا ألا تمر هذه المناسبة دون أن نزجى التحية والتقدير لهذه الشخصية الفريدة حقا ٠

وأنا عندما أقول شخصية فريدة ، أعنى هذا التوصيف بكل ما يحمله مـــن معنى ، فلو فتشنا فى صفحات تاريخ التعليم الحديث فى مصر ، فلن نجد مـــن جمع مثله بين ما قام به من مهام ، وما تقلده من مواقع ، وما أثرى به التعليم فى مصر ، خلال هذه المهام ، وعن طريق هذه المواقع من إثـــراء وتغييـــر وتطوير وتغيير ٠

فهو إذا كان قد تقلد مقاليد وزارة التربية عام ١٩٨٤ ، مثله فى ذلك مثـــل عشرات الوزراء ، إلا أنه انفرد عن كثيرين بتقلده هذا الموقـــع مـــن خـــلال أستاذية جامعية فى وظيفة هذه الوزارة وهى التربية والتعليم ، وإذا كان د٠عبد العزيز السيد قد شارك فى هذا التميز ، إلا أنه لم يصل إلى موقع عمادة كليـــة التربية بجامعة عين شمس ٠ وإذا كان إسماعيل القبانى قد حقق هذا ، حيـــث كان عميدا ، ثم أصبح وزيرا ، إلا أنه لم يترأس جامعة عـــين شـــمس – أو غيرها – كما حدث بالنسبة لعبد السلام ٠ وإذا كان أستاذنا د٠يوسف صـــلاح الدين قطب – أمد الله فى عمره – كان عميدا للكلية ، ثم رئيسا للجامعة ، إلا أنه لم يصل إلى موقع الوزارة مثل عبد السلام ٠

---

* نشرت في جريدة الأخبار عام ٢٠٠١

ولا أظن أن أحدا من كل أساتذة التربية فى تاريخ مصر قد استطاع أن يصل إلى هذا الموقع السياسى المتميز فى قمة القيادة السياسية فى مصر ، حيث أختير من قبل عضوا فى المكتب السياسى للحزب الوطنى ·وإذا كان د· محمد فؤاد جلال ، كان من الناحية الفعلية مشاركا بفعالية فى مسار الأحداث فى الفترة الأولى لثورة يوليو ، إلا أنه لم يسعد بما سعد به عبد السلام ، من المواقع الجامعية التى أشرنا إليها ·

وإذا كان عبد السلام عبد الغفار لم يكن غزير الكتابة فى علوم التربية والنفس ، وقضايا ومشكلات التعليم مثل آخرين ، إلا أننا لابد أن نذكر القارئ بأن هناك صنفا من الناس يتجه همهم أكثر إلى تيار الواقع المتدفق وحركة التغيير والتطوير ، وصناعة البشر ، كما نلاحظ لدى كثير من الزعماء والمصلحين ، وعلى سبيل المثال ، فعبد السلام هو مقرر لجنة قطاع إعداد المعلم التى تجمع جميع عمداء كليات التربية فى مصر منذ عدة سنوات ، ومن خلال ذلك يتم تغيير وتطوير وتجديد الكثير من الجوانب الخاصة بإعداد المعلم فى مصر ، وهو ما ينعكس بالضرورة على بناء ملايين من أبناء مصر ، وهو الأمر الذى يعدل تأليف عشرات الكتب ، وعشرات البحوث والدراسات ·

وفى الاتجاه نفسه ، يرأس عبد السلام اللجنة الدائمة للترقيات ، أيضا فى قطاع كليات التربية ، منذ ما يقرب من ربع قرن ، باستثناء تلك السنوات العجاف المعروفة من ٩٥-٩٨ ، ومن خلال هذه اللجنة تخرج مئات من الأساتذة والأساتذة المساعدين فى جميع كليات التربية فى مصر ·

وكل من يؤرخ لكلية التربية بجامعة عين شمس لابد أن يلاحظ أن أزهى فتراتها حقا ، هى الفترة التى تقلد فيها عبد السلام عمادتها من عام ٧٧ إلى عام ٨٤ ، حيث كانت العمادة بالانتخاب ، وفاز ثلاث دورات ، حصل فى إحداها على ١٠٠% من جملة الأصوات · ففى هذه الفترة تم مشروع ضخم استغرق ما يقرب من العامين ، لدراسة أوضاع إعداد المرحلة الثانية فى

مصر بتمويل من البنك الدولى ، وأسفر عن تقرير ضخم ما زال يعـد أحـد الأعمال العلمية الجماعية الفريدة حتى الآن ، وتم مشروع مماثل عن إعـداد معلم المرحلة الأولى ، أسفر أيضا عن تقرير علمى هام •

ومن خلال مشروع البنك الدولى أتيحت الفرصة لعشرات من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية أن يحصلوا على منح دراسية إلى الدول المتقدمة عدة شهور، فى مقدمتها الولايات المتحدة فى أول الثمانينيات •

لقد كان عبد السلام مغرما أشد ما يكون الغرام بأن يكون لكلية التربية دور مجتمعى متميز بحيث لا تقف فقط عند حدود إعداد المعلم ، حتى أننى لأنكـر فى بعض الأحيان مشاعر ضيق كانت تنتابنى أحيانا كلما قابلته عنـدما كـان عميدا ، لأنه كان دائم الطرح لأعمال واقتراحات ومـشروعات ، بحيـث لا أخرج من المقابلة إلا وقد حملنى عبء عمل من الأعمال ، ولم يكن يخفف من هذا إلا مراجعة للنفس ، بأن هذا إنما هو من أجل هذه الكلية ومن أجل التعليم فى مصر •

وأخرجت الكلية وقت عمادته لها هذا التقرير الصغير فى عدد صـفحاته ، الخطير فى محتوياته ، كان عنوانه : " التعليم فى مصر ، دعوة إلى حـوار " فى محاولة لإبراز موقف أساتذة الكلية من العديد من قضايا ومشكلات التعليم فى مصر ، وهو الأمر النادر حدوثه ، إن لم أقل " بل والمنعدم " !

وكان معلم المرحلة الأولى يعانى من مكانة اجتماعية متواضعة ، ووضـع اقتصادى متدن ، حيث كان يتخرج مـن معاهـد ودور معلمـين متواضـعة المستوى العلمى والمهنى ، فقاد عبد السلام عام ٨٢ مشروعا مذهلا ضـخما لإعادة تأهيل جميع معلمى التعليم الابتدائى فى مصر ، وكانوا ألوفا كثيـرة ، للمستوى الجامعى ، وكانت المرة الأولى فى تاريخ التعليم فى مصر تـستخدم فيها أساليب التعليم من بعد ، حيث حصل المعلمون على ما يـؤهلهم علميـا للمستوى الجامعى ، أثناء ممارستهم لعملهم ، وبذلك تم رفع مـستوى مئـات

الألوف من معلمى الابتدائى وتغيرت مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية إلى ما هو أفضل .

وعلى الرغم من قصر الفترة التى قضاها عالمنا وزيرا للتربية ، إلا أن الملاحظ أنه أخرج خلال هذه الفترة القصيرة كتيبا بعنوان " السياسة التعليمية فى مصر " ابتعد عما هو معتاد من العبارات الإنشائية ، والتحليق فى سموات التجريد والوعود الضخمة الكبيرة ، فإذا بهذه السياسة تصاغ فى صورة " برامج " إجرائية محددة الخطوات والتوقيتات والتكاليف .

وهو إذ يقود حاليا المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، خلفا للراحل العظيم سليمان حزين ، فإنه بذلك يقود مسيرة " بنك قومى " للتعليم ، يودع فيه كبار علماء مصر ومفكريها أغلى ما لديهم من أفكار وآراء ، قابلة لأن تُقرض لمن يسعى إلى تغيير وتطوير وتجديد التعليم والبحث العلمى فى مصر .

الحق أن المقام يمكن أن يطول بنا كثيرا إذا حاولنا أن نذكر كل شئ ، ومن هنا فإننا نكتفى بهذه الشواهد التى هى بعض من كل ، وجميعها تؤكد لنا بما لا يدع مجالا للشك أننا بالفعل أمام عالم فريد ، وأستاذ متميز مما يدفعنى إلى أن أتجه بنداء إلى كل أساتذة التربية وعلم النفس ، والمهمومين بالشأن التعليمى فى بلادنا بتشكيل لجنة تخطط لاحتفاء يليق بهذه الشخصية ، على غرار ما فعله الشعراء عندما قلدوا شوقى أميرا للشعر ،وعلى غرار ما فعله المفكرون عندما قلدوا طه حسين عميدا للأدب العربى ، فنقوم نحن بتقليد عبد السلام عبد الغفار عميدا للتربية العربية .

شهادةُ تأريخٍ فى إعداد المعلم* .

لماذا هذا الموضوع ؟

كان ضروريا أن نبدأ موضوعنا بالإجابة عن هذا التساؤل ، ذلك أن قضية المؤتمر الأساسية التى دعت كلية التربية بجامعة أم القرى ممن يهمهم الأمر إلى الكتابة فيها هى " المسؤولية الوطنية والإنسانية للمؤسسات التربوية فى ضوء تحديات العصر " ، وعنوان موضوعنا – فيما قد يبدو – يسير فى اتجاه معاكس ! ذلك أن قضية المؤتمر تعلن عن جهد " بحثى " متوقع فى مواجهة حاضر ، تحسبا لمستقبل مأمول ، وعنوان موضوعنا يلتفت – كما هو ظاهر – إلى ماض قد ولى وذهب .

ناحية أخرى ، أن المؤتمر يطالب الراغبين فى المساهمة فيه " ببحوث " و " دراسات " ، وهذه وتلك تقتضى قدرا عاليا من " الموضوعية " ، فضلا عن خطوات منهجية معروفة لكافة الباحثين ، وعنوان موضوعنا يوحى برؤية " شخصية " عادة ما تنفر منها قواعد المنهج العلمى – كما يتداولها باحثونا – وترى فيها انحرافا لا ينبغى أن يكون !

ولعلنا بهذا نكون أمام قضية من المفروض ألا نتوقف أمامها طويلا ، ولكن ما العمل ومناخنا العلمى يمتلئ بما يشبه" الأغاليط " ، وإن شئت قلت : " الإشاعات " الثقافية ، بينما تختفى هذه الأغاليط وتلك الإشاعات فى ثقافات الأمم المتقدمة ؟

فمن هذه الإشاعات التى تؤثر على أعمالنا الفكرية على وجه العموم ، تلك المقولة القائلة بأن " ما فات مات " ، إذ أن هذا غير صحيح ، فما " فات "

---

* أعدت الدراسة لمؤتمر كلية التربية بجامعة أم القرى بمناسبة مرور خمسين عاما على إنشائها ، لكنها لم تلق أو تنشر .

لم " يمت " ، وإنما تحول إلى نوعية مختلفة من الوجود تتيح له فرصة التخلل فى ثنايا نسيجنا الثقافى ، ومن ثم يدخل فى مؤثرات تشكل وتوجه سلوكنا العملى والعقلى ، وكأننا أمام صورة أخرى من صور القانون الشهير " بقاء المادة " التى قد تتغير أشكال وجودها فيختفى شكل ليظهر شكل آخر ، ويخيل للبعض أن اختفاء شكل يعنى اختفاء المادة ، لكنها تبقى وتستمر حتى ولو اختلفت أشكال الوجود والبقاء !

إن ما مضى من أحداث ووقائع تاريخية هو " الأب الشرعى " لما أصبح حاضرا وواقعا فى حياتنا ، ومن ثم ، فحتى يمكن فهم وتفسير وحسن توجيه هذا الحاضر ، لابد من بحث وتحليل ودراسة ماضيه ، فكأن دراسة ماضى قضية لا يعد عملاً " طفيليا " يدخل فى باب " التزيد " ، وإنما هو عمل يدخل فى باب الضرورات الفكرية . بل إننا لو تأملنا بعض الشئ الكثير مما واجهه العرب والمسلمون من كوارث وأزمات ومشكلات ، فى نصف قرن الماضى على الأقل سوف نجد أن سببا رئيسيا لها هو أننا لا نستقرئ التاريخ ، وإن علمناه ، لا نأخذ دلالاته بعين الاعتبار ، ورحم الله ابن خلدون عندما وصف عمله التأريخى بأنه مما يدخل فى باب " المواعظ والاعتبار " .

ومع ذلك من المهم لنا أن نتحفظ ، ونؤكد أهمية الوعى بأن هذا الذى نقول لا ينبغى أن يؤخذ بإطلاق ، فهناك تحفظات ومحظورات :

فليست كل الوقائع الماضية صالحة للدراسة والبحث والاستدعاء ...

وليست كل الوقائع الماضية الصالحة للبحث والاستدعاء تفيد فى تفسير الحاضر وفهمه .

وليست كل الوقائع الماضية الصالحة للبحث والاستدعاء ، المفيدة فى تفسير الحاضر وفهمه قادرة على هذا وذاك إلا وفق منهجية منضبطة فى التناول والتحليل .

ومن جانب آخر ، " فالتأريخ " عملية علمية ، وإن لم تسر بالضرورة وفق خطوات ما هو متداول فى العلوم الطبيعية والإنسانية ، فهى لها ضوابطها وخطواتها ومبادؤها مما هو مطروق بكثرة فى مناهج البحث التاريخى .

ومن صور " العلمية " فى المنهج التاريخى ، " شهادة المعاصرين " ، بشرط أن تتوافر شروط الأمانة والصدق فى الذى يقوم بعملية الشهادة ، أو كما يقول علماء الحديث أن يكون من " العدول " ، بحيث تجئ شهادته بعيدة عن " التجريح " ، وهو أمر متداول بكثرة فى ثقافة المجتمعات المتقدمة ، لكنه ليس كذلك فى المجتمعات المتخلفة ، فمن المعتاد مثلا أن يكتب كبار القادة والزعماء والعلماء والمفكرين ذكرياتهم وما مروا به من أحداث ووقائع ومنظورهم لها ، حتى يفيد منه الجدد من الزعماء والعلماء والمفكرين والقادة.

ولعل من أبرز الخبرات التى يحفظها موروثنا الحضارى هو ذلك الكتيب المبدع حقا ، الفريد فعلا ، لأبى حامد الغزالى المسمى " بالمنقذ من الضلال " ، والذى صوّر من خلاله تجربته الفكرية فى مجالات الفقه ، وعلم الكلام ، والفلسفة ، وانتهاء بالتصوف .

وكل التربويين يعرفون من غير شك كتاب المفكر الفرنسى الشهير " جان جاك روسو " فى كتابه المدهش " الاعترافات " ، على الرغم مما فيه من صور قد لا يرتاح إليها القارئ المسلم ، لكنه على أية حال صورة واقعية من " حال " و " فكر " تربية هذا المفكر الكبير ، ومجتمعه الذى عاشه ، وزمنه الذى عاصره .

وإذا كنا قد بدأن نرى أعمالا من هذا المنظور فى الحقل السياسي ، إلا أنه ما زال نادرا فى الحقل التربوى ، ولا يحضرنى فى هذا الشأن إلا مذكرات المربى العربى الكبير الراحل : " ساطع الحصرى " ، وكذلك ما كتبه الدكتور أحمد عبد السلام الكردانى الذى كان عميدا منذ ما يقرب من ثلثى قرن

لمعهد التربية العالى للمعلمين فى القاهرة (تربية عين شمس الآن) ، وكذلك كتاب الدكتور محمد سيف الدين فهمى (قصتى مع التربية) ، ولا ننسى قبل هذا وذاك " الأيام " لطه حسين ٠

وليس عسيرا تفسير غياب هذا العرف " الفكرى " فى تراثنا الثقافى ، فنحن – كما يجب أن نعترف – نعانى كثيرا من انفصام بين الظاهر والباطن ، بين مستوى الكلام ، ومستوى الفعل ، ومن ثم فمن يتحدث يتحدث غالبا عما ينبغى أن يقال ، وليس عما هو حقيقى وواقع ، وإن كنا لا نستطيع أن ننكر أننا نحرز من وقت لآخر تقدما على طريق ما أصبح يطلق عليه فى العصر الحاضر " بالشفافية " ، وإن كان المولى عز وجل قد حذرنا من قبل من افتقاد مضمون هذه الشفافية عندما قال فى محكم التنزيل (كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون) ٠

وليس مفروضا أن أدعى توافر شروط " العدل " فى شهادتى ، فذلك أمر يُترك لباحثين آخرين ، وما أستطيع أن أؤكد عليه هنا أننى أسعى بأقصى ما أملك من طاقة أن أكون صادقا وأمينا ، لافتا النظر إلى بعد المسافة الزمنية بين توقيت الكتابة وتوقيت حدوث ما سوف أتحدث عنه من وقائع وأحداث ، خاصة وأننى لم أكن أسجل ما أشاهد وأرى وأخبُر وأحتفظ بوثائقه ، وإنما هو اعتماد رئيسى على الذاكرة التى من المحتمل أن تسقط من سجلاتها بعض الأمور ، أو بعض الجزئيات ٠

وقد يتصور البعض أن مثل هذا النوع من الكتابة ذو طابع " شخصى " ، أى أنه يدور حول " ذات " بينما المنهج العلمى يسعى إلى أن نتناول " موضوعا " يشترك فى ملاحظته كل من تتوافر لديه أدوات ووسائل وإمكانات الملاحظة ٠

ولعل هذا يحتم أن نحدد أولا : ماذا يعتبر شخصيا ؟ وما لا يعتبر كذلك ؟ لن أعيد هنا ما هو متداول ومشهور فى مناهج البحث العلمى عما هو ذاتى

وما هو موضوعى ، فالمسألة التى نتعرض لها هنا بعيدة إلى حد ما عن هـذه الزاوية ٠

فى رأينا أن الكاتب ، إذا تحدث عن مأكله ومشربه وزوجه وبيته وأولاده ، وما إلى ذلك ، فهذا حديث " شخصى " ، من المؤكد ضرورة النأى عنه ، لا فى الكتابات العلمية وحدها ، وإنما فى مختلف صور النشر ٠ لكن الكاتب إذا تحدث عن تجربة ذاتية فى مجال الدراسات العلمية ، وفى عالم الفكر ، فهـذا حديث غير مكروه ، بل هو مطلوب ، لأنه يقدم لنا " حالة " ربما تحتاج إلـى دراسة ، ومن المرجح أن ما تحمله من " خبرات " يشير إلى دلالات ومعـانى تتصل اتصالا وثيقا بمسيرة البحث والدراسة فى أمتنا ٠

ليس معيار " الشخصية " إذن هو أن يكون البطـل الرئيـسى " شـخص الكاتب " ، وإنما هو موضوع الطرف الآخر فى علاقة الكاتب ، فـإذا كـان الطرف الآخر هو ما يتصل بشخصه هو بطريق مباشر ، وداخل حدود فـى غاية الضيق ، اعتبر حديثا شخصيا ٠ أما إذا كـان الطـرف الآخـر هـو " موضوع " ٠٠فكرة ٠٠دراسة ٠٠نظام ٠٠تقاليد ، وما أشبه ، فإن الحديث لا يعد شخصيا ، وإن دخلنا إليه عن طريق شخص محدد بالذات ٠

بعد آخر يتحتم الإشارة إليه ، وهو أن المؤتمر يجئ بمناسـبة مـرور خمسين عاما على إنشاء أول كلية تربوية لإعداد المعلمين فى المملكة العربية السعودية ، مما يوجب – من وجهة نظرى – أن يكون هناك ما يتصل بمسيرة هذه الكلية العريقة نفسها طوال هذه الفترة ، وأحسب نفسى واحدا ممن كان لهم شرف المساهمة فى التأسيس المهنى والعلمى لهذه المؤسسة العظيمة منذ مـا يقرب من ثلاثين عاما ، فى فترة كانت لا تزال ترسى فيهـا أولـى دعـائم كينونتها الجامعية ، حيث لم تكن لها هذه الكينونة فى سنواتها الأولى ٠

وقد تمثلت فترة الإسهام ، من خلال :

ثلاث سنوات متصلة ، بدأت فى سبتمبر عام ١٩٧٥ ، وانتهت فى أغسطس من عام ١٩٧٨

ثم ثلاث فصول دراسية :

أولها : الفصل الأول من عام ١٩٨٠/١٩٨١

وثانيها ، الفصل الثانى عام ١٩٨٥

وثالثها ، الفصل الثانى من عام ١٩٨٦ .

البدايـــــــــة :

فى صيف عام ١٩٧٥ كان فى زيارتنا بكلية التربية بجامعة عين شـــمس بالقاهرة الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر ، الذى كان وكيلا لتربية مكة ، ويمكن أن نؤكد أنه كان هو " المحرك " الرئيسى للعمل فيها ، وكان العميد فى ذلك الوقت هو الدكتور عبد العزيز خوجة ، وكانت الكلية تابعة لجامعة الملك عبد العزيز ، هى وكلية الشريعة ، وكان المسؤول عن فرع مكة هو الدكتور راشد الراجح ، الذى كان فى الوقت نفسه عميدا لكلية الشريعة .

وكان الدكتور ظافر زميلا سابقا لنا فى كلية التربية بجامعة عين شمس ، حيث كنا طلابا فى الدبلوم العام ، فى العام ٥٩/١٩٦٠ ، وإذا به يعرض علىّ العمل فى تربية مكة ، وسبّب هذا العرض لى مأزقا ، فقبلها بأيام قليلة ، كنت قد تلقيت عرضا من كلية التربية بجامعة الرياض (الملك سعود) .

كان علىّ أن أقارن بين العرضين وأختار ، ولم أستغرق طويلا فى التفكير ، فلقد تجمعت عدة عوامل ساعدتنى فى حسم الاختيار :

فلمكة المكرمة جانبية خاصة لكل مسلم ، مما لا يحتاج إلى تفسير ، وزاد على هذه الجانبية بالنسبة لى ، أننى باعتبارى أستاذا للتربية ، فقد جـــذبنى أن أكون فى نفس الموضع الذى شهد شروق التربية الإسلامية ، تلك التربية التى كان لها من قوة الإيمان ، وصدق العمل ، وشدة التأثير ، وعمق الفكر ، مـــا

فاق أية تربية عرفها الإنسان طوال حقب التاريخ ، إلى الدرجة التى تجعلنا نقول بكل ثقة واطمئنان أنها " أوجدت " نوعية جديدة تماما ، ومختلفة كلية من " شخصية إنسانية " تعد بالفعل نموذجا غير مسبوق ، وتحقق حلما لا نقول أن التربويين قد حلموا به ، بل إن هذه الشخصية النموذج ، فاقت أحلام التربويين ، ويكفى أن يستدعى الإنسان شخصيات أوائل الصحابة من أمثال أبو بكر الصديق ، وعمر بن الخطاب وعثمان بن عفان وعلى بن أبى طالب ، وغيرهم ليتأكد أنهم بالفعل " مثل عليا تربوية " كانت تمشى على الأرض ، باهتداء معلم البشرية والمربى الأول رسول الله صلى الله عليه وسلم .

إن هذه العروة الوثقى بين الإسلام وبين التربية لهى ميزة خاصة تميز هذا الدين بصفة أساسية فالله سبحانه وتعالى لا يؤاخذنا باللغو فى أيماننا ولكنه يؤاخذنا بما كسبت قلوبنا ، وما تكسبه قلوبنا هو نتاج تربية إن كانت خيرا فخيرا وإن كانت شرا فشرا .

والله فى العقيدة الإسلامية لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم ، وهذا فى حد ذاته يعنى ثقة كبيرة يعطيها المولى عز وجل لعملية التغيير لشخصية الإنسان ، على أساس أنها نقطة البداية ، وهذا هو قلب العمل التربوى .

والإسلام ليس مجرد شعائر تؤدى ، ولا هو مجرد كلمات تلفظها الألسن ، ولكنه نمط من القيم المشخصة فى سلوك بشرى يسعى على الأرض معلنا التقوى وما يرتبط بها من صدق وعدل وإحسان وجدال بالتى هى أحسن وأمانة وحب وهداية .

العامل الآخر : هو شخصية الدكتور ظافر نفسه ، فقد كان طاقة عمل ضخمة ، وصاحب جهد متصل ، لا يكاد يمل من العمل ، وصاحب أحلام مشروعة لمزيد من العمل ، ومزيد من الجهد لبناء كلية للتربية تكون فخرا لا للمملكة وحدها وإنما للعالمين العربى والإسلامى معا . فلم تكن نقطة الجذب مجرد زمالة سابقة فى طلب العلم التربوى ، ولا مجرد صداقة ، وإنما كان

هذا وذاك إيذانا بتوافر قدر مشترك من الاهتمام بالبناء التربوى ، وتشارك فى الأحلام التربوية ، ولغة مشتركة فى الفهم والعمل تعين على بذل المزيد من الجهد بما يمكن توافره من صدق وإخلاص ٠

ولا أظن أنى بحاجة إلى استفاضة فى بيان أهمية التواصل الودى والفكرى والمهنى بين العاملين ، وبين القيادة القائمة ٠

كذلك جذبنى على هذه المهمة فى هذا الموضع وجود عدد من الزملاء ممن يعدون – كل فى دائرة اختصاصه – أعلاما وعلماء جديرين بالفخر والإعجاب والتقدير ، من أمثال الراحل الدكتور فؤاد أبو حطب فى علم النفس التربوى ، والدكتور حامد زهران فى الصحة النفسية ، والدكتور حلمى الوكيل ، فى المناهج وطرق التدريس ٠ وأكرر مرة أخرى ، أن المسألة ليست مجرد صداقة وزمالة ، فهؤلاء حقا – بشهادة كل من تعامل معهم – علماء يسعد الإنسان بمصاحبتهم فيزداد علما ، ولا بأس من أن يسعى الإنسان إلى المنافسة الحميدة معهم ، فيزداد قوة علمية ، والصحبة قوة معروفة سواء فى البناء أو الهدم ، ومن الأقوال المعروفة " كل إنسان بقرينه يقرن " ، ونحن كتربويين ننصح الآباء والأمهات بأن يكون لهم دور إيجابى فى إرشاد أبنائهم إلى حسن اختيار الأصدقاء حتى لا يقع الواحد منهم فى أنياب صحبة سوء لا قدر الله تفسدهم ٠

وهنا أيضا لا أجد نفسى بحاجة على الاستطراد بحديث عن أهمية " المناخ " السائد فى مؤسسة تربوية بالدرجة الأولى ، وكيف أنه عندما يقوم على الثقة المتبادلة وطيب المعشر وعلو الهمة ، وعمق المعرفة ، يساعد إلى حد كبير على الدفع بالعمل مزيدا من الخطوات نحو التقدم ، خاصة وقد أتيحت لى الفرصة لمزاملة بعض ممن كانوا أساتذة لى مثل الدكتور مختار حمزة ، والدكتور مصطفى فهمى ، وهما كانا من أعلام علماء النفس فى الوطن

العربى ، وكذلك الدكتور محمد الجوهرى الذى أصبح فيما بعد رئيسا لجامعة حلوان بمصر والدكتور عبد الحميد الهاشمى وغيرهم

لكن ، برزت مشكلة إدارية تحول بينى وبين الحصول على موافقة تربية عين شمس على " الإعارة " ، فإذا بالدكتور ظافر بصدق وعيه ولفتته الذكية ، يجد حلا ، فقد كانت زوجتى على وشك مناقشة رسالتها للماجستير ، فاقترح التعاقد معها كمحاضرة فى قسم الطالبات ، وبالتالى أحصل على موافقة بأن أكون مرافقا ، وتم هذا والحمد لله

على طريق التدريس :

لم تكن الكلية فى بداية الأمر تعرف هذا التشعيب الذى عرفته فيما بعد من حيث الأقسام العلمية ، وهكذا كان هناك قسم واحد (التربية) خاصا بكل العلوم التربوية ، وقسم آخر خاصا بالعلوم النفسية ، لكن لم يلبث أن انفصلت المناهج وطرق التدريس بقسم خاص بها رأسه الدكتور عبد العزيز الجلال ، ورأس قسم التربية الذى ضم العلوم التربوية الأخرى الدكتور عبد الله الزيد .

والحق أقول أننى أيامها أبديت ملاحظة مهمة لم يؤخذ بدلالتها مع الأسف الشديد ، فإذا كانت المؤسسة الأم لكافة الأقسام اسمها " التربية " ، فلا ينبغى أن يحمل " جزء " منها نفس الإسم الذى يحمله " الكل " ، فإذا كانت الدولة – مثلا – اسمها العراق ، فلا يجوز أن تحمل محافظة ، هى جزء من الدولة الاسم نفسه فتسمى " العراق " ، وهو مبدأ معروف فى المنطق .

كان المتأمل فى نوعية أعضاء هيئة التدريس يجد تنوعا كبيرا بينهم ، فهذا مصرى ، وذاك فلسطينى ، وهذا أردنى ، وذاك سودانى ، فضلا عن المواطن السعودى بطبيعة الحال . إن هذا كان يتيح للطالب السعودى فرصا ذهبية للتنوع الثقافى والعلمى حقيقة ، وكأنه يحصل على الخبرة الثقافية لو كان يتحصل على العلم فى هذا البلد أو ذاك ، ومن شأن التنوع الثقافى والمعرفى

أن يوفر للعقل تعددا فى زوايا الرؤية ، بل ويكسبه مرونة فى التفكير وفى السلوك ٠

بيد أن هذا كان له آثاره الجانبية السلبية ، مثلما نرى فى الدواء الذى فيه شفاء للناس ، وإن كان هذا يتوقف إلى حد كبير على المتلقى نفسه ، فهل يجد نفسه أمام تنوع يُثرى ثقافيا ومعرفيا ، أم يجد نفسه أمام اختلافات وتباينات قد لا يكون بينها اتساق وتآلف ، ويكون صعبا على المتلقى أن يجد لديه ، فى هذه المرحلة من التعليم ، المعايير التى يزن من خلالها ما يصح وما لا يصح ، وتلك التى يوفق بها بين هذا التوجه وذاك ؟!

ومن المفروض إزاء هذا التنوع والتعدد أن يؤدى إلى تنافس على الإجادة والإتقان وتقديم كل طرف لأفضل ما عنده ، لكنه فى الوقت نفسه قد ينقلب إلى تنافس غير محمود يمكن أن يؤدى إلى حسد وحقد من قبل هذا لذاك ، وربما يدفع طرفا إلى التحرك بغية الوشاية أو النميمة أو الدس ، أو ما على هذا وذاك من ذميم الأفعال !

وعند توزيع ساعات التدريس ، كان تصورى ، باعتبارى متخصصا فى أصول التربية أن أدرّس هذا التخصص ، لكن يبدو أن تأخرى بعض الوقت فى اللحاق ببدء الدراسة قد فوّت على هذا ، ثم إذا بالجميع على وجه التقريب لا يرغبون فى تدريس مقرر كان يحمل اسم " أصول التربية الإسلامية " ، ولا يكون هناك مفر من أن أقوم أنا بتعليمه للطلاب ٠٠٠وكان هذا نقطة تحول مهمة فى تاريخى العلمى حقا ، فإذا كنت قد جئت " معلما " أُفيد الآخرين ، قضت سنة الله فى خلقه أن يغدو الإنسان ، مهما كبر ، متعلما أيضا ، وبعد أن كانت التربية الإسلامية " هامشا " فى حياتى العلمية ، إذا بالضرورة تجعلها المحور الأساسى٠

صحيح أننى كنت قد بدأت قبل ذلك ، ومنذ العام ١٩٧١ ، ولأول مرة فى تاريخ إعداد المعلم فى مصر ، تدريس التربية الإسلامية عندما بدأت الدراسة

لأول مرة فى كلية التربية بجامعة الأزهر ، حيث انفردت هـى دون جميـع كليات التربية بوجود هذا المقرر على خريطتها الدراسية ،وكلفت أنا بتدريس ندبا ، لكن عملى الأساسى كان تدريس أصول التربية فى تربية عين شمس

ولأننى أصبحت أمام تدريس منتظم طوال العام ، فى هذا المجال الـذى كان ما زال مبكرا ، باستثناء بعض الأعمال القليلة ، كان من الـضرورى أن أخطط له بحيث يكون الهدف هو إقامة " بناء علمى " فى التربية الإسلامية له فلسفته ويسعى لتحقيق أهداف محددة ، وله منهجه وأسلوبه

ولأن المجال كان مبكرا ، فقد وجدت أن الجوانب " المنهجية " هى التـى يجب أن تحتل الأولوية فى البحث والاهتمام . لقد فتشت بطبيعة الحال فى تلك الجهود العلمية القليلة السابقة ..كانت أعمالا علمية ممتازة بغير شك ، قام بها أساتذة أفاضل لهم السبق والريادة ، وهم علامات مضيئة بالتأكيد على طريـق البحث التربوى الإسلامى ، مثل : الدكاترة : أحمد فؤاد الأهوانى ، وأسـماء فهمى ، وأحمد شلبى ، وعبد اللطيف الطيباوى ، ومحمد قطب ، ومحمد نبيل نوفل ، لكن الذى يجب الاعتراف به أن الأعمال التى يرتـاد بهـا أصـحابها المجال لأول مرة ، لا تستطيع أن تقيم كافة الأسس ، ولا ينتظر منها أن تشفى الغلة . لقد كان العدد الأكبر منها ينحو نحو " التأريخ " ...أى تتجـه إلـى دراسة آراء المفكرين والفلاسفة ، والجهود التى تمت من خـلال المؤسـسات التربوية . وكان السؤال الذى يلح على فى ذلك الوقت : هل يمكن أن يكـون هذا تعبيرا بالفعل عن التربية الإسلامية ؟

كان السؤال يقلقنى ، وظللت بعض الوقت أبحث عن الإجابة ...

هنا برز جهدان أرشدانى إلى الطريق المستقيم :

- الجهد الأول ، هو هذا الكتاب الرائع للشيخ مصطفى عبد الرازق (تمهيـد لتاريخ الفلسفة الإسلامية) ، الذى درسناه فى السنة التمهيدية للماجستير فـى قسم الفلسفة بكلية الآداب جامعة القاهرة فى العـام ١٩٦٠/٥٩ ، علـى يـد

الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى ، وكان الدكتور عبد الـرازق ، رائـد الفلـسفة الإسلامية فى العالم العربى ، وتولى منصب وزير الأوقاف ، وكذلك مـشيخة الأزهر .

وقد أكد شيخنا فى هذا الكتاب أن الجهد الذى يعبر عـن أصـالة الفكـر الإسلامى حقيقة ليس هو ذلك الذى تمثله كتابات الفلاسفة المسلمين من أمثـال ابن سينا ، والفارابى ، والكندى ، وإخوان الصفا ، ومن سار على دربهـم ، وإنما هو جهد الفقهاء بالدرجة الأولى ، وأن جهد الفريق الأول تـأثر تـأثرا واضحا بالفكر اليونانى إلى درجة النقل المباشر فى بعض الأحوال ، مما دعا عددا غير قليل من الباحثين الغربيين فى التراث الثقافى الإسـلامى إلـى أن يتهموه بالتقليد والمحاكاة ، دون قدرة على الإبداع والابتكار . أما الفريق الثانى ، فقد كانت جهودهم تنشأ نتيجة مشكلات تواجه المسلمين فى حياتهم يطلبـون لها حلا ، فيتجه الفقهاء إلى كل من القرآن والسنة ، ويُعملون عقولهم ، فتجئ الآراء والأفكار مكتسبة لأصالة حقيقية وواقعية واضحة .

خذ على سبيل المثال ، ما ثار حول جواز أخذ أجر على تعلـيم القـرآن الكريم ، وما أدت إليه من مناقشة فروع أخرى تتصل بأجر المعلم على وجـه العموم .

وكذلك ما يتصل بمناقشة مدى إلزامية تعلم وتعليم القرآن الكريم ، ومـا جرته هذه المناقشة أيضا من إثارة مبكرة لقضية الإلزام فى التعليم .

.... إلى غير هذا وذاك من قـضايا تتـصل بـآداب الـتعلم والتعلـيم ، ومواصفات لابد أن يكون عليها المعلم ، ووجوب طلب العلم على وجه العموم ، وتصنيف العلوم لبيان أولوية مـا ينبغـى أن نطلـب تعلمـه ، ودرجـات ومستويات وقيمة كل فرع من فروع المعرفة .

– الجهد الثانى ، تمثل فى كتب أصول الفقه ، وأكاد أقول أننى اتجهت إلـى دراسة مثل هذه الكتابات " اضطرارا " فى بدء الأمر ، حتى أصبحت بعد ذلك

هواية ومتعة ، وضرورة إعداد وتكوين ، فقد كنت قد بدأت مشروعا فى العام ١٩٦٨ للدراسة فى كلية الحقوق بجامعة القاهرة ، لم يستمر إلا عاما واحدا ، وخلال هذا العام كان هناك كتاب " مقرر " علينا للدكتور محمد سلام مدكور فى أصول التشريع الإسلامى ، أشبعته درسا وفهما وقراءة استعدادا لامتحان لم يتم • وما أن بدأت أفكر فى الطريق الواجب أن أسلكه فى دراسة التربية الإسلامية ، عاد هذا الكتاب وما لف لفه إلى الذاكرة ليكون مثالا يمكن أن أحتذيه فى الكتابة والبحث فى التربية الإسلامية •

عند ذلك وضح الطريق أمامى •••

إن المنهج المستخدم فى الفقه والتشريع هو المنهج الأنسب للتربية الإسلامية ، وهو ما أصبح معروفا بيننا باسم " المنهج الفقهى " ، أو " المنهج الأصولى " ، وما دام الأمر كذلك ، فقد كانت الخطوة الأولى التى وجدت لزاما على أن أدرسها هى قضية " المصدر " ، لا بمعنى " المرجع " وإنما بمعنى " المعين الأساسى " و " النبع " الرئيسى ، فكان أن كتبت أول دراسة لى بعنوان (مصادر التربية الإسلامية) عام ١٩٧٢ ، نشرت فى المجلد الأول من الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس عام ١٩٧٣ ، والذى كان لى شرف إصداره عبر عشرين عاما متصلة •فما دمنا نقول " تربية إسلامية " ، وجب أن يكون كتاب الإسلام – القرآن الكريم – هو المصدر الأول ، وهو الذى يعول عليه ، وبه نزن ما يقدم من أفكار وآراء ، ثم تجئ السنة النبوية الشريفة كمصدر ثان • هذا هو المتفق عليه من الجميع ، ثم يجئ الخلاف بعد ذلك فى المصادر التالية ، والتى عددناها فى : أقوال الصحابة ، والثقافة (ما يقصد به العرف فى الكتابات الأصولية) ، والمصالح الاجتماعية (ما يقابل المصالح المرسلة) ، والفكر الفلسفى الإسلامى •

ثم جاءت خطوتنا الثانية ، محاول لتأصيل " المنهجية " ، فأثرنا (مشكلة المنهج فى دراسة التربية الإسلامية) فى بحث كتبناه عام ١٩٧٣ ، نشر فى

المجلد الثانى من الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، الصادر فـى عـام ١٩٧٤ ، محاولين بيان الدواعى والأسباب التى تحتم علينا الأخذ به ، مناقشين ما أثير ضده ، كاشفين عن مبادئه وخطواته .

وإذ حددنا المنهج ، وعينا المصادر ، كان لنا بعد ذلك أن نقوم بدراسة تطبيقية نطبق فيها هذه الأسس المنهجية . ولما كنا نستشعر أن مضمون قضية الديموقراطية هو مشكلة مركزية فى عالمنا العربى والإسلامى ، تحمسنا للقيام بعملية تأصيل تربوى إسلامى لها فى دراسة بعنوان (الاتجاه الديموقراطى فى التربية الإسلامية) ، صدرت فى كتاب بعد ذلك بعنوان (ديموقراطية التربية الإسلامية) عام ١٩٧٤ فى طبعته الأولى .

فلما أن أنعم الله علينا بالمجئ إلى مكة عام ١٩٧٥ ، وهيأ لنا أن نقوم بعبء تدريس أصول التربية الإسلامية ، عدنا إلى هذه الجهود لنعيد تقديمها إلى طلاب مكة ، مضافا إليها ما كان الموقف يوحى به ، وما زاد فى قراءاتنا وخبرتنا .

بيد أن المفاجأة التى وقفت أمامها مترددا بعض الوقت ، عندما طُلب منى أن أقوم بتدريس مقرر فى اقتصاديات التعليم لطلاب الماجستير ، إذ كما هو واضح مقرر بعيد عن التربية الإسلامية ، فضلا عن أنه لم يسبق لى أن درسته من قبل ولا كتبت فيه بحوثا . كانت علاقتى بهذا الفرع المعرفى ، كتاب ضخم شهير للدكتور عبد الله عبد الدائم عن (التخطيط التربوى) الذى كان قد صدر عام ١٩٦٦ على وجه التقريب ، وكتبت عدة ملاحظات لى متحفظا على بعض جوانب الدراسة فى هذا العلم ، الذى كان يمثل تأثرا من قبل علماء التربية بما كان يجرى على ساحة الاقتصاد ، فضلا عن بدء اهتمام علماء الاقتصاد أنفسهم بمجال التعليم وبدء وعيهم بأثره الضخم على التنمية ، وكان محور تحفظاتى تدور حول التعامل مع الإنسان باعتباره (موردا) اقتصاديا ، وكأنه " سلعة " مادية ، وهو الأمر الذى تم تلافيه فيما بعد ذلك

عندما شاع مصطلح " التنمية البشرية " بحيث لا يكون الإنسان وسيلة التنمية فحسب ، بل هو كذلك غايتها .

وعلى سبيل المثال ، فقد كان يُنظر إلى المتسربين من المرحلة الابتدائية على أنهم " فاقد " ، ويحسبون هذا الفاقد بمقدار ما أنفق على تعليم المتسرب وفقا لسنوات بقائه فى التعليم ، وكان هذا أمرا مجانبا للصواب ، فصحيح أن مكونات السيارة إذا لم تكتمل فى صنعتها وفقا للمراحل المحددة ، حتى تخرج سيارة كاملة ، تعد فاقدا اقتصاديا ، إلا أن هذا الذى ترك المدرسة وهو فى الصف الخامس مثلا لا يمكن أن يكون فاقدا ، فهو بالضرورة قد تعلم أمورا متعددة ، بعضها معرفى ، وبعضها الآخر اجتماعى ، وبعضها الثالث ، سمات وخبرات شخصية ونفسية ، على الرغم من أنه لم يتحصل على " شهادة " الابتدائية . لكن الباحثين فى هذا المجال كانوا متأثرين تأثرا مؤسفا بالقياسات الكمية وفقا لمقولة مشهورة أن كل ما يوجد يوجد بمقدار وكل ما يوجد بمقدار يمكن أن يقاس ، ذلك أن هناك الكثير مما يوجد لا يخضع للقياس الدقيق .

وكان هناك كذلك دراسة فى نفس الفترة على وجه التقريب بعنوان (فى اقتصاديات التعليم) نشرها المركز الدولى لمحو الأمية وتعليم الكبار بسرس الليان بمصر .

وكذلك دراسة للدكتور محمد أحمد الغنام عن (تطور العلاقة بين الاقتصاد والتعليم) كانت قد نشرتها مجلة التربية الحديثة التى كانت تصدرها الجامعة الأمريكية بالقاهرة ثم توقفت .

ولم تكن هذه القراءات كافية حقيقة ، فكان على أن أقوم بمزيد من القراءة فى مجال الاقتصاد ، حيث لم تكن الكتابات فى اقتصاديات التعليم تزيد على أصابع اليد الواحدة ، وكان أميز ما قرأت فى هذه الفترة كتاب للدكتور محمد باقر الصدر بعنوان (اقتصادنا) ، حيث عرض وجهة نظر إسلامية لهذا

المجال الحيوى الهام ، ولم تكن الدراسات الخاصة بالاقتصاد الإسلامى قد تكاثرت بعد .

كذلك طُلب منى فى أواخر فترة عملى تدريس مقرر عن (التخطيط التربوى) ، وكان الموقف فيه هو الموقف نفسه الذى بيناه بالنسبة لاقتصاديات التعليم ، حيث استعنا فى تدريسه بكتاب الدكتور عبد الله عبد الدائم سابق الإشارة إليه .

لكن المأزق الذى واجهته حقا هو عندما طُلب منى التدريس بقسم الطالبات عام ١٩٧٦ ، أى فى العام التالى لفترة عملى !!

حقيقة ، لم أكن – فى هذه الفترة – مقتنعا بوسيلة التعليم القائمة ، من خلال الدائرة التلفزيونية المغلقة ، إذ كان عسيرا على أن أجلس وحدى فى غرفة وأُدرس ، مع ما يصحب التدريس بالضرورة من حركة وانفعال وحماس وتغير فى ردود الأفعال ، ويحكم كل هذا درجة التفاعل الصفى بين المعلم وطلابه إلى حد كبير ، فإذا غاب طرف من طرفى التدريس ، فكيف يتم بنفس القدر من الكفاءة المنشودة ، فضلا عن أننى أثناء التدريس دائما ما ألاحظ حالة الطلاب من حيث الاهتمام أو التقبل أو الرفض ، أو الملل ، أو السرحان ، إلى غير هذا وذاك من حالات نفسية ، يمكن أن تشكل لى كمعلم " تغذية راجعة " تدفعنى إلى أن أغير – ربما – من طريقة شرحى ، أو أقطع حالة الشعور بالملل ، أو أحرص على شد انتباه " السرحانين " من الطلاب ؟

وحاول بعض الزملاء أن يؤكدوا لى ألا فرصة أمامى للاختيار ، ولابد للانصياع وتنفيذ المطلوب ، وإلا تعرضت لإلغاء التعاقد !

لم تكن المسألة " عنترية " شعرت بها و " شجاعة " تذرعت بها ، ولكن المسألة أننى أتعامل مع التدريس لا كحرفة فقط لكسب لقمة العيش ، بل كرسالة وهواية ، ومن ثم كان من الضرورى أن أكون " مؤمنا " و " مقتنعا " و" سعيدا " أثناء الموقف التدريس ، وإلا عجزت بالفعل عن التدريس .

ومن هنا كان إصرارى على الاعتذار مهما كانت النتيجة ! ولم أشـارك بالفعل فى هذا المجال التدريسى .والحق يقال أننى لم أتضرر نتيجة مـوقفى هذا أبدا ، على الرغم مما توقعه كثير من الزملاء المتعاقدين فى ذلك الوقت . ذكرت أسبابا أبرر بها اعتذارى ولم يكن من بينها هذا الذى شرحت ، حيث لم يكن المناخ فى ذلك الوقت يسمح بطرح مثل هذا الموقف ، ولم يكن ما ذكرت " مختلقا " ، ولكنه كان أسبابا أخرى تكاد أن تكون ثانوية حقا .

لكن ظروفا أخرى نشأت بعد ذلك ، سوف نأتى على بيانها فيمـا بعـد ، جعلتنى " أتفهم " ضرورة مثل هذا التدريس ، فشاركت فيه بعد ذلك فى العـام ١٩٧٨/٧٧ ، وفى المرات الثلاث التالية التى عدت فيها أستاذا زائرا بـنفس الكلية .

وقد لفت نظرى أمر خاص بالطلاب كثيرا مما سبّب لى ضيقا شديدا ، بل ونثر بعض علامات الاستفهام والدهشة أمام نظام الساعات الذى كان مطبقا ، ولم يكن لنا به سابق خبرة ، فقد حمل بعضا من الخصائص التى أُريد بها خير العملية التعليمية وسواءها ، لكن – فيما يبدو – قد ينتج تطبيق بعض المبـادئ السليمة ، فى ظل ظروف اجتماعية وثقافية لم تتهيأ بعد لها ، ما يكون سلبيا .

فقد حرص نظام الساعات أن يكون الأستاذ هو الذى يضع الأسئلة ويقوم بالتصحيح ، دون أرقام سرية ، ويظل اسم الطالب على ورقة الإجابة ثقة فى أمانة الأستاذ وصدقه ، وهذا جيد فى حد ذاته .

لكن عندما تكون الثقافة مستمرة إلى حد ما فى التعلـق بـروح القبيلـة والعشيرة والعلاقات القرابية ، فإن هذه الميزة لا تؤتى أكلها ، إذ كثيرا ما كنت أُفاجأ ببعض الطلاب يراجعوننى بهدف تغيير الدرجة التى حصلوا عليها ، إلى ما هو أعلى ، فيقول الواحد منهم فى بعض الأحيان " أبغى " الحصول علـى علامة (أ) أو (ب) ، إن كان حاصلا على أقل من هذه أو تلك ، فأرد دائمـا بأن المسألة ليست " بالرغبة " ، ولكنها " بالقدرة " ، وترتسم علامـات علـى

وجه الطالب بعدم الاقتناع ، وقد يدفعه هذا إلى أن يشكو الأستاذ ، أحيانا بغير حق ؛

وزاد الطين بلة أن الكثرة الغالبة من الأساتذة " متعاقدون " ، ويتعمد بعض الطلاب استغلال هذا متصورين أن المتعاقد لابد أن يحرص على استمرار التعاقد ، أيا كانت الوسيلة ، ثم يدفعه فى كثير من الأحيان إلى أن يتلافى إغضاب الطلاب ، فيفرط فى إعطاء الدرجات ، وهو الأمر الذى ربما كان يحدث بالفعل فى بعض الأحيان !!

التأليف والبحث فى رحاب أم القرى :

بعد أن مرت أعوام ثلاث ، ثنتان فى تربية الأزهر ، وواحدة فى تربية مكة على خبرة تدريس " مصادر التربية الإسلامية " ، أصبح من الممكن التقدم خطوة تالية وهى أن يتم توسيع وتعميق هذه الدراسة لتصبح كتابا يحمل عنوان المقرر القائم فى تربية مكة ألا وهو (أصول التربية الإسلامية) .

والحق أنه اجتمعت لى فرص متعددة أعانتنى على ذلك :

أولاها ، ما ذكرناه توا من خبرة تدريس الموضوع لمدة ثلاث سنوات ، وإن اختلف مستوى التدريس ، فقد كان تدريس التربية الإسلامية فى تربية الأزهر ، على مستوى الدراسات العليا ، أما ما كان مطلوبا تدريسه فى تربية مكة ، فكان على مستوى البكالوريوس .

ثانيها ، وقت فراغ نسبى ، لم يتوافر لى فى القاهرة ، حيث كان التدريس يوميا ، وفى محافظات مختلفة ، حيث كانت كليات تربية جديدة قد أنشئت دون أن يتوافر لها عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس ، وكان من الضرورى الاعتماد على " الانتداب ، فضلا عن لجان متعددة ، ومحاضرات عامة ، وتدريب ..إلخ ، بينما لم يكن أمامى فى تربية مكة إلا ساعات تدريس محدودة .

ثالثها ، وجود مكتبة الجامعة بجوار الكلية ، وهى بحكم طبيعتها كانت تعج بمئات المصادر والمراجع فى كل صغيرة وكبيرة مما يتصل بالكتابات الإسلامية ، فضلا عن نظام الأرفف المفتوحة مما يتيح للباحث أن يجلس إلى عشرات المراجع فى وقت واحد ، وهو النظام الذى لم يكن متوافرا فى مصر مع الأسف الشديد .

وهكذا أصبح وقت الفراغ وقتا ثمينا أتاح لى فرصة التواجد بالجامعة ، وفى الوقت نفسه ، أقضى ساعات طويلة يوميا ، إلى حد كبير ، أقرأ وأستوعب وأنقل وأحلل وأكتب .

لم يكن اختيار اسم (أصول التربية الإسلامية) لأول كتاب يصدر باللغة العربية بهذا الاسم عام ١٩٧٦ مجرد تطابق بينه وبين اسم المقرر ، ولكنه كان يتوافق مع مفهومى لكلمة " الأصول " ، تلك الكلمة التى تباينت إزاءها المواقف والمعانى :

- فهناك من فهم " الأصول " بمعنى " المبادئ " ، وهكذا ، إذا ألف فى أصول التربية الإسلامية فإنه يكتب عن جملة من المبادئ التربوية التى تتضمنها التربية الإسلامية ، كأن يكتب عن " الربانية " ، و " التكامل " و " التوازن " و " مراعاة الفروق الفردية " ..إلخ ، وهو معنى محبب إلى القارئ ، حيث أنه سهل المعنى ، وبالفعل صدر ، فيما بعد من الكتب ما حمل هذا المضمون ، فذاع وانتشر ، ربما أكثر ممن كتابى على الرغم من أسبقيته .
- وهناك من فهم " الأصول " بمعنى " الأسس " فيتحدث عن الأصول الاجتماعية ، والأصول الفلسفية ، والأصول العقدية ...وهكذا ، وهذا المعنى هو الأكثر ذيوعا وانتشار بين أساتذة " أصول التربية " العامة ، إذا صح هذا التعبير ، وبالتالى يتيسر لهم أن يجيئوا بما سبق لهم أن درسوه فى أصول التربية ، ليضمنوه ما يتصل بالإسلام .

- أما المعنى الذى اعتقدنا فى صحته ، فهو يتصل بما سبق أن أثرناه عندما أشرنا إلى اقتفائنا أثر منهج أهل أصول الفقه ، وهو مرادفتنا بين " الأصول " وبين " المصادر " ، فهناك عشرات الكتب التى ألفها علماء شريعة تحت عنوان (أصول الفقه) حيث انصرفوا بها إلى الحديث عن المصادر التى لابد من الاعتماد عليها للوصول إلى أحكام تشريعية ، من قرآن كريم وسنة نبوية ، وغيرهما مما اتفق عليه علماء الأصول . وفضلا عن ذلك فإن المعنى اللغوى " للأصل " هو نقطة البداية ، وكل من القرآن الكريم والسنة النبوية هما بداية التربية الإسلامية .

زد على ذلك أن هناك اختلافا بينا بين معنى " الأصول " و " المبادئ " ، مؤكدين أن " السهولة " و " اليسر " وإن كانا من مطلوبات الكتابة للجمهور إلا أنهما لا ينبغى أن يجورا على المعنى الأصلى .

ونضيف على هذا أن ما شاع داخل دوائر أصول التربية مما يرادف بين الأصول وبين الأسس هو مجاراة لطريقة الغربيين فى التناول ، فهم لا يعرفون مصطلح " أصول التربية " ، وإنما يتعاملون مع مصطلح " الأسس " Foundations .

وكما نقل لى بعض طلابى ، فيبدو أن الكتاب لم يكن سهلا ، حيث ضم كل فصل فيه جزءا مما يدخل فى باب أصول الفقه ، وهو أمر كان مقصودا منى ، لإيمانى بأن دارس التربية الإسلامية لابد أن يستند إلى قاعدة معقولة من الثقافة الشرعية ، خاصة أن معاهد إعداد المعلم كانت فى تدريسها مختلف العلوم التربوية والنفسية تنطلق فى التأليف والبحث والتدريس بما يقتصر على ما هو متداول فى مختلف كليات التربية فى العالم ، دون خصوصية إسلامية ، ومن هنا كان من الضرورى قبل التحدث عن التربية فى القرآن الكريم أن أغطى بعض القضايا - بإيجاز - المتصلة بعلوم القرآن الكريم ، والشئ نفسه بالنسبة لكل مصدر أو كل أصل ، وهو ما أضفى على الكتابة عندى فى هذا

الشأن قدرا من الجفاف وبعض الصعوبة ، ووهم بأن هذا ليس ضروريا للتربية لدى طلاب التربية ، بحكم ندرة إلفهم لهذا النوع من الكتابات فى المصادر والمراجع التربوية ، وأخشى أن أقول ، حتى بين من تهيأ لهم تدريس أصول التربية الإسلامية ، خاصة فى السنوات الأولى ٠

حال انتهائى من تأليف أول كتاب عن (أصول التربية الإسلامية) حيث شرفت بتعلم مئات من طلاب الكلية من خلاله ، اتجهت إلى التخطيط لموسوعة فى التأريخ للتربية الإسلامية ، وإن لم يكن ذلك استجابة لمقررات الكلية ، وإنما استجابة للحاجة إلى إثراء التربية الإسلامية ، واستثمارا لهذا المناخ الطيب الذى سبق أن أشرت إليه ، فى مزيد من البحث والدرس والتأليف ٠

وكانت مكتبة الجامعة حقا هى مكانى المفضل دائما ، فكل ما كان فيها كان مغريا لمثلى ممن تعودوا أن يعيشوا معظم ساعات يومهم ، طوال سنى عمرهم ، على وجه التقريب ، بين أكداس الكتب لا ترى أعينهم أجمل منها منظرا ، وتعتاد أنوفهم أن تشم رائحتها فتشعر بالاطمئنان والراحة ، فكأنها روائح الياسمين والفل والريحان !

كانت الخطوة الأولى هى دراسة عن التربية العربية فى الفترة السابقة على الإسلام مباشرة ، مما اصطلح على تسميته بالعصر الجاهلى ، حتى يرى القارئ ويلمس ، أى نقلة جذرية ، وأى تحول خطير حدث فى الإنسان عندما انتقل من ظلام الجاهلية إلى نور الإسلام ، وكان البحث التربوى فى هذا المجال عسيرا للغاية ، إذ أزعم أنه غير مسبوق على وجه التقريب ، وكان الاعتماد الرئيسى على المراجع التى أرخت للشعر الجاهلى ، وكتب التاريخ العامة لما قبل الإسلام ، وخاصة هذه الموسوعة المذهلة حقا للدكتور جواد على بعنوان (المفصل فى تاريخ العرب قبل الإسلام) ، وصدرت دراستى بالفعل – بعد أن تركت مكة – عام ١٩٧٨ بعنوان (تمهيد لدراسة التربية

الإسلامية) فى طبعتها الأولى ، والتى أصبح عنوانها بعد ذلك فى طبعة ثانية (التربية العربية فى العصر الجاهلى) ٠

وكانت الخطوة الثانية ، هى دراسة الفترة التالية ، فكانت دراسة بعنوان (نشأة التربية الإسلامية) ، وكان التركيز فيها على جملة المتغيرات الحضارية والمجتمعية التى مثلت " رحما " للبذور الأولى للتربية الإسلامية ، وبصفة أساسية ما تميز به الإسلام من خصائص ، وكذلك ما أرساه الرسول صلى الله عليه وسلم من أسس وأركان ، حيث ظهرت بعد ذلك عام فى كتاب بنفس العنوان ٠

أما الخطوة الثالثة ، فكانت دراسة بعنوان (معاهد التعليم الإسلامى) ، ظهرت فى كتاب بنفس العنوان فى طبعته الأولى عام ١٩٧٨ ، ثم باسم (معاهد التربية الإسلامية) فى الطبعة الثانية ٠

وفى نفس الفترة ، دعيت من قبل جامعة الإمام لندوة عن التأصيل الإسلامى لعلم النفس ، فأعددت دراسة لم يقدر لها أن تعرض فى الندوة لأسباب إدارية بحتة ، وظهرت فى كتيب بعنوان (التصور النبوى للشخصية السوية) صدر بالقاهرة عام ١٩٧٩ ٠

كذلك تقدمت عام ١٩٧٨ بدراسة لمؤتمر خاص بكليات التربية فى العالم العربى ، عقد بالرياض ، وجمع حشدا كبيرا منم عمداء كليات التربية ، فضلا عن عدد آخر من أساتذة التربية ، وكان هذا المؤتمر تحت مظلة اتحاد الجامعات العربية ، حيث كان يعقد من حين إلى آخر مؤتمرا يجمع عمداء نوعيات مختلفة من الكليات ، وكذلك بعض أعضاء التخصص ، ولم تكن الدراسة عن التربية الإسلامية بل كانت عن الدراسات العليا ٠

ونشرت لى مجلة الكلية عام ١٩٧٧ دراسة عن مستقبل محو الأمية وتعليم الكبار فى المملكة ، وكانت خبرة خير سارة إلى حد ما ، حيث كان هناك تدقيق حول استخدام بعض المصطلحات والكلمات ، التى اقتضاها

المجال عموما ، والموضوع خصوصا ، لكن ، فيما يبدو ، أن أولى الأمر لم يروها مناسبة للمناخ الذى كان قائما فى ذلك الوقت ، وإن كانت متداولة الآن والحمد الله ، مثل استخدام مصطلح " المشاركة الشعبية " و " ضرورة الربط بين السلطة والمسئولية " ، وما سار على هذا النحو .

ونشرت دراسة فى المجلد الرابع من الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس عن الأبعاد التربوية للتغير الثقافى فى المجتمع السعودى ، إذ حاولت أن أستثمر فترة وجودى لدراسة حركة تغير مجتمعى ضخمة فى أنحاء المملكة ، وخاصة فى هذا الفترة التى وفق البعض فى تشبيهها بأنها تماثل فترة " انطلاق" الطائرة إلى طبقات الجو العليا ، بل إننى أذكر مقالا كتبه الصحفى الشهير محمد حسنين هيكل سَمّىَ فيه هذه السنوات " الحقبة النفطية " أو " الحقبة السعودية " فى التاريخ العربى المعاصر ، حيث اجتمعت للمملكة عوامل قوة متعددة ، ففضلا عما كانت تتمتع به من علو المكانة الدينية بين المسلمين ، فإن تدفقا ضخما من الثروة النفطية أتاح لها فرصة أن تكون قوة يحسب لها حساب فى السياسة الإقليمية والدولية على حد سواء .

وتحت مظلة عملى بتربية مكة ، أنجزت أيضا دراسة عن العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال ، شاركت بها فى كتاب تذكارى ، شارك فيه مجموعة من الزملاء بالقاهرة تكريما لأستاذنا فى الفلسفة فى آداب القاهرة الراحل د. عثمان أمين ، صاحب الدراسة المتميزة عن الشيخ محمد عبده ، والتى حصل بها على درجة الدكتوراه من جامعة السربون فى باريس أول الأربعينيات .

كذلك قمت بدراسة ، بعنوان (الجهود المبذولة فى محو الأمية وتعليم الكبار فى المملكة العربية السعودية) ، أعددتها للنشر بمجلة الكلية ، لكن خبرة الدراسة السابقة بها جعلتنى أنصرف عن ذلك ، وبقيت حتى الآن بدون

نشر ، وأصبحت غير صالحة مع الأسف الشديد إلا من باب " التأريخ " حيث مضى ربع قرن على كتابتها •

ثم كانت دراسة أخرى ، كانت من نوع جديد حقا ، حيث حرصت على تجميع كل ما نشر عن التعليم فى المملكة فى عدة صحف يومية سعودية عدة أشهر ، وقمت بتحليل محتواها لتكون دراسة عن (موقف الصحف السعودية من قضايا التربية والتعليم) ، نشرت فى كتاب عام ١٩٧٨ ، سوف أشير إليه فيما بعد •

وقمت كذلك بدراسة عن (العمل فى الفكر التربوى الإسلامى) أعددتها للمشاركة فى مؤتمر تلقيت دعوة إليه نظمه اتحاد التربويين العرب فى بغداد ، وكان ذلك عام ١٩٧٨ كذلك ، حيث سعدت بمصاحبة الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد من مطار الرياض حتى بغداد ، ثم أيام المؤتمر كلها ، وكان عميدا لكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وعرض على فى ذلك الوقت العمل معه بالكلية ، حيث علم بانتهاء عملى بمكة ، فشكرت له هذه الثقة واعتذرت عن عدم تلبية الدعوة

والأكثر ممن هذا أننى فى صيف العام الأخير لى ، ١٩٧٨ ، ترددت كثيرا على مكتبة الحرم ، وملحقها الذى كان فى مكان لا أذكر اسمه الآن خاص بالصحف السعودية القديمة ، وطال ترددى أياما عدة وساعات طويلة ، جمعت خلالها مادة علمية ضخمة عن كل ما يتعلق بالتعليم فى المملكة عبر سنوات ماضية ، مما لا يذكره أحد ، ولا يتردد فى الكتب ، لسابق خبرتى فى رسالة الدكتوراه فى مصر ، حيث تيقنت من أن الصحف القديمة تعد مصدرا مذهلا للكثير من وقائع التعليم وأحداثه وتقاريره ونظمه ، مما يفيد كثيرا فى التأريخ للتعليم •

ومن أسف حقا أننى لم أفد من هذه المادة العلمية عن التـــاريخ الحـــديث للتعليم فى المملكة حتى الآن ، وأدعو الله أن ييسر لى من الوقت ما يعيننـــى على تحقيق هذا الأمل القديم .

هكذا كان فترة التواجد تحت راية أم القرى فترة ثراء معرفى وعلمـــى عندما تكونت أجزاء صورتها أمام ناظرى ، أخذتنى الدهشة حقا من ثرائهـــا بحيث تشكل علامة فى حياة الإنسان حقا ، وبالتالى لم أكسب فيها مالا فقط ، وإنما كسبت فيها الكثير من المعرفة التى كانت تنقصنى وأصبحت تشكل منـــذ ذلك الوقت ركنا رئيسيا من أركان شخصيتى العلمية والمهنية ، فكأننى لم أجئ لأعطى علما ومعرفة فقط ، وإنما لآخذ وأتزود كذلك ، وهـــذا هـــو الموقـــف التربوى الصحيح ، كما نكرر دوما ، فكما نعلم الآخرين ، فهناك آخرون نتعلم منهم ونفيد .

زملاء وتلاميـــــذ :

كان أول الزملاء السعوديين الذين عملت معهم ، هو من أسلفت الإشارة إليه ، الأخ الدكتور محمد إسماعيل ظافر ، مما لا داعى للتكرار . لكـــن مـــا يمكن أن أزيده هنا هو أنَ العلاقة كانت غاية فى الحميمية ، ربما بحكم تزاملنا من قبل فى طلب العلم ، وربما بحكم أننى جئت للعمل عن طريقه .ومما لابد من لفت النظر إليه أن الدكتور ظافر استطاع أن يقوم بعملية امتداد لتربية مكة عندما كلف بإنشاء وعمادة كلية التربية بالمدينة المنورة فى العـــام ١٩٧٩/٧٨ على وجه التقريب ، فكأن تربية المدينة المنورة قد ولدت من رحم كلية التربية بمكة ، كما ولدت من رحمها أيضا كلية التربية بالطائف . وتكـــرم الـــدكتور ظافر بأن عرض علىّ أن أنتقل للعمل معه هناك ، خاصة وأن فتـــرة عملـــى بمكة قد قُطعت قبل موعدها المفترض ، لكننى شكرت له حسن ثقته بشخصى

الضعيف واعتذرت عن عدم قبول العرض ، وإن كنت قد تعاونت معه بعد ذلك فى صور أخرى •

أما الدكتور عبد الله الزيد الذى ترأس قسم التربية الذى عملت به حال انفصال قسم المناهج عنه كما أسلفنا ، فقد تشكلت علاقتى به فى صورة غريبة بعض الشئ •

كنت أرى الكثرة الغالبة من الزملاء يتوجهون إلى مكتبه كل يوم سواء بسبب أو بغير سبب ، مثل مجرد التحية والسلام والاطمئنان على الصحة • وكنت أستشعر حساسية ربما مبالغ فيها عندى تجاه مثل هذه السلوكيات خوفا من القول بالنفاق ، ما دمت من المتعاقدين وأحرص على تجديد العقد ! فإذا بى لا أطرق بابه أبدا إلا عند الضرورة الرسمية القصوى ، كأن يكون هناك اجتماع للقسم مثلا ، أو معاملة إدارية ما تتطلب قرارا منه أو توقيعا •

وحرمتنى هذه الحساسية من أن أطرق بابه كذلك عندما كلف تنظيم المؤتمر العالمى الأول للتعليم الإسلامى عام ١٩٧٧، حيث كان بالفعل مؤتمرا مشهودا ضخما ، كان يمكن أن أعطى فيه الكثير ، كما كان يمكن أن أفيد منه كذلك معارف وصداقات وأبواب عمل متعددة ، لكننى ظللت بعيدا ، مع أننى ، بحكم قيامى بتدريس أصول التربية الإسلامية ، ربما كنت أقرب إلى المشاركة فى مؤتمر مثل هذا •

وعين الدكتور الزيد ، بعد المؤتمر عميدا للقبول والتسجيل ، ثم مديرا عاما للتعليم فى المنطقة الغربية ، ووقر فى ظنى أنه لابد قد كوّن فكرة غير طيبة عنى •

لكن حدث ما لم أتوقع !!

فقد جاءنى أحد طلاب الماجستير هو الزميل الآن الدكتور سعد الزهرانى ، يرغب فى أن أشرف على أطروحته للماجستير ، وأبديت له دهشتى حيث قد شاع عنى بين الطلاب أننى " متشدد " – والأصح " مدقق " – مما كان سببا

فى قلة الإقبال من طلاب الدراسات العليا على أن أشرف عليهم ، فإذا ب " سعد " يخبرنى أنه كان قد ذهب لمقابلة الدكتور الزيد وسأله النصيحة فيما يفعله لحسن قيامه بمواصلة دراسة الماجستير ، ويكون الرد من الدكتور الزيد لباحثنا أنه إذا كان يريد تكوينا علميا جيدا فعليه بأن يتجه إلى كاتب هذه السطور .

ساعتها كبُر الدكتور الزّيد فى عينى كثيرا لا لمجرد أنه مدحنى ، ولكن لأنه قد أدرك بثاقب نظره أن التردد على مكاتب الرؤساء ليس بالضرورة مظهر إخلاص ، وإن الاعتزاز بالنفس علامة جيدة تستحق التقدير ! فلم يصح إذا هذا النهج الذى كان شائعا بين المتعاقدين من طلب الرضا من أولى الأمر بكثرة التردد على مكاتبهم والتودد إليهم بمناسبة أو غير مناسبة ، وإذا بالرجل يحمل لى من الاحترام والتقدير ما أخجلنى حقا ، إلى درجة أننى حرصت بعد ذلك كلما جئت إلى مكة أسعى إلى مقابلته وتحيته فى مكتبه بجدة ، على الرغم من كثرة ما كنت ألاحظه من انشغال دائم ، وكنت أشعر بالكثير من مشاعر الود لديه ، وإن لم يستمر ترددى هذا طويلا حيث تقطعت بيننا السبل بعد سنوات قليلة ، ورسخ هذا الموقف لدى اقتناعا بأن أصحاب الأمر سواء فى الكلية أو الجامعة على درجة عالية من الوعى بحيث لا تنطلى عليهم أساليب المداهنة والنفاق ، وأن الإنسان ما دام يؤدى واجباته بدقة واحترام والتزام ، ويحرص على أن تكون علاقته بطلابه نظيفة وأكاديمية ، لا تشوبها شائبة ، فإنه يكسب بهذا الكثير والكثير ممن يتعامل معهم ، صغارا كانوا أو كبارا .

أما الدكتور " أحمد شكرى " فقد كان من الشخصيات التى تركت فى نفسى أثرا طيبا منذ الأيام الأولى ، حيث وجدت أنه يعرفنى دون سابق مقابلة ، وذلك من خلال بعض ما كتبت سابقا ، على قلته حتى ذلك الوقت ، فضلا عما كان عليه من دماثة خلق وطيب معشر .

وقد تولى رئاسة قسم التربية بعد ترك الدكتور الزيد لها ، وإن كان أحد الزملاء ، قبل تولى الدكتور شكرى ، قد جاء لى وسيطا من بعض أولى الأمر يفاتحنى فى أن أكون رئيسا للقسم ، فكان أن ذكرت له أسبابا عدة تجعلنى أعتذر عن عدم قبول ذلك ، على الرغم مما كان يحمله هذا العرض من ثقة كان لابد لى من الاعتزاز بها ، وكان سبب اعتذارى أننى لم أكن أتصور فى ذلك الوقت إمكان أمارس " رئاسة " حقيقية ، فأنا غريب لست من أهل البلد ، فهل يضمن لى أن أعارض أحيانا ما يُطلب منى دون إضرار بى ؟ وهل لو حدث خلاف بينى وبين هذا وذاك سيكون هناك ضمان لأن أنفذ ما أرى ؟ وهل سيكون لى رأى حاسم فيمن يستغنى عنه ومن يعين جديدا ؟ على غير هذا وذاك من مسائل جعلتنى لا أرى من المفضل لمثلى أن يشغل موقعا إداريا ، فضلا عن كراهية مركوزة فى شخصى تجاه الأعمال الإدارية !

وعندما جئت أستاذا زائرا للفصل الأول من العام ١٩٨١/٨٠ كسبت زميلا ترك فى نفسى أثرا عميقا ، ألا وهو الدكتور محمد بن حجر الغامدى الذى كان فى ذلك الوقت مديرا لمركز البحوث التربوية والنفسية بالكلية ، حيث وجدته – وقبل التعامل معه – مكونا لفكرة طيبة عنى جعلته يتعامل معى دائما بكل الحب والثقة والإجلال والاحترام .

كانت الخبرة المهمة فى هذه الفترة تتعلق بمناخ ساد لدى بعض الزملاء يدعو لا إلى الحوار والنقاش العلمى بقدر ما كان يؤدى ويدعو إلى " المحاكمة " وشئ يقرب من درجة التكفير والعياذ بالله .

فقد أحال الدكتور ابن حجر علىّ بحثا لأحد الزملاء عن (القيم الدينية والأمن النفس) تقدم به إلى المركز لنشره فإذا بأحد الزملاء الآخرين أو " بعضهم " يقدم تقريرا يؤكد فيه أن هذا البحث معاد للدين معاداة شديدة ولابد من محاسبة صاحبه حسابا عسيرا .

كان الباحث قد أجرى بحثا على عينة من طلاب جامعة الأزهر فى مصر ،وكان البحث " ميدانيا " ، أى أنه يدرس ما هو " كائن " لا ما ينبغى أن يكون ، وطبق مقياسا للقيم الدينية بغية الكشف عن درجة العلاقة بينها وبين الأمن النفس ، فإذا بالتطبيق يشير له أن علاقة هذه القيم بالأمن النفسى ضعيفة ، فكان رد من فحص البحث أن هذا يتناقض مع قول المولى سبحانه وتعالى فى محكم التنزيل (ألا بذكر الله تطمئن القلوب) ، فضلا عن عديد من المواقف والنصوص التى تؤكد أن التقوى ، وأن الارتباط الدائم بالله يدخل السكينة فى النفس ، ويشيع اطمئنانا نفسيا ، فكيف لهذا الباحث أن يقول بعكس ذلك ، ويسمح له بهذا ؟

وكان هذا التفسير والتعليل يحمل قدرا كبيرا من التعسف ، ولا ينتبه إلى القاعدة المعروفة بأن الحق لا يقاس بالرجال ولكن الرجال يقاسون بالحق ، إذ أن دلالة البحث تحاكم نوعية التربية والإعداد لهذه العينة من الطلاب وتلمح إلى سلبيتها ، وأنها علّمت الطلاب وربتهم على مستوى مفهوم للقيم الدينية ليس من شأنه أن يهديهم بالفعل إلى سواء السبيل ، فالخطأ هنا ليس فى النصوص – معاذ الله – ولكنه فى واقع غير سليم ، تماما كما يمكن أن نجد بعض المصلين من التجار يغشون أو ينصبون ، فلا يكون معنى هذا أن الصلاة لا تؤدى إلى الأمانة والصدق ، وإنما يعنى أنهم لم يقوموا بالصلاة على أسسها ومقوماتها وحقيقتها .

كانت تلك صورة من " الغلو " التى لا تفيد الدين ، كما لا تفيد البحث العلمى الذى يتطلب الحوار والمناقشة لا المحاكمة والتخوين والتكفير . وأغلب الظن أن هذا المنحى فى التفكير كان يجنح إلى التشدد وهما منه أ، هذا يرضى أصحاب العمل أكثر .

وهو نفس المنطق الذى حكم دراسة أخرى قرأتها فى تلك الفترة، قام أصحابها بالحكم على عدد من مؤلفى الكتب التربوية فى مصر بأنهم يكادون

يخرجون عن الملة ، لأنهم يرددون مفاهيم مناقضة للدين ! ولم يتوقف الإخوة أمام تساؤل مهم : وهل ما رأوه من مفاهيم هو بالفعل ما يعكس صحيح الدين ، بحيث يكون مفهومهم معيارا لمحاكمة الناس على ضمائرهم ؟!

لقد كنت أعرف كل هؤلاء الأساتذة معرفة جيدة فهم أساتذتى ، وأعلم علم اليقين مقدار ونوعية إسلامهم ، وإذا كانوا قد تأثروا بالفكر الأمريكى والبراجماتى التربوى ، فمن واجبنا مناقشة هذا بهدوء وعلمية ومنطق بغير إدانة أو محاكمة !

لقد ذكرنى هذا بندوة شاركت فيها بالجزائر عام ١٩٨٦ ، وكان ضيفها المفكر الفرنسى العملاق روجيه جارودى ، وكان حديث عهد بالإسلام ، فإذا ببعض الحضور يحتجون على بعض المفاهيم والمعانى التى طرحها على أساس أنها لا تتفق وصحيح الدين ، فإذا بالدكتور يوسف القرضاوى الذى كان حاضرا يعتب على هؤلاء الحضور المحتجين ، قائلا أن الرجل عاش عشرات السنين فى ثقافة مباينة تماما ، فإذا انتقل منها إلى الإسلام فلا ينبغى أن نتوقع منه حديثا يطابق تماما ما تربينا عليه نحن المولودون فى مناخ ومجتمع إسلامى ، ومن الضرورى أن نستخدم معه اللين واللطف والتدرج ، وأن نأخذ الناس على قدر عقولهم كما أوصانا بذلك نبى الرحمة محمد صلى الله عليه وسلم .

وكم يشعر الإنسان بقدر غير قليل من السعادة حقا عندما يستدعى إلى ذاكرته بعضا ممن علّمهم ، فأُعجب بهم وتوقع لهم شأنا مهما فيما بعد ، وتمر الأعوام ، فإذا ما كان يتوقعه يحدث بالفعل !

فى العام الأول كان هناك العديد من المشكلات التى تواجهنى ، شأن كل وافد جديد يستقر فى مجتمع لم يألفه من قبل ، وعندما كنت أشكو لأحد الزملاء من هذه المشكلة أو تلك ، من هذه العقبة أو تلك أجده يقول لى : عليك بطالب همام ، ذكى ، مجتهد اسمه هاشم حريرى ، فأسعى إليه ، فإذا به بكل الحماس

والهمة يعيننى على اجتياز ما كنت أعانى منه ، دون أن يبدو عليه الضجر والملل ، وكأن المشكلة مشكلته هو ، ولا يهدأ إلا وقد حُل الإشكال وارتاح البال • ولم يخص أحدا بهذه الهمة ، بل كان كذلك مع كل من كان يقصده ، وقتها قلت له أنك لابد أن تكون ذا شأن فى مستقبل السنين ، ولم يكن هذا رجما بالغيب ، فالغيب لا يعلمه إلا الله عز وجل ، ولكنها سنن الله فى خلقه ، فمع توافر قدر عال من الهمة والذكاء والفاعلية والإيجابية والعلاقات الإنسانية عالية المستوى ، فهذا يعنى أنها جميعا مقدمات لابد أن تؤدى إلى نتيجة طيبة ، وهذا ما تحقق والحمد لله ، فقد وصل هاشم إلى أن يكون وكيلا لجامعة أم القرى ، وكان من قبل قد وصل إلى أن يكون عميدا لكلية التربية بها •

كذلك الشأن مع كل من سعد الزهرانى ، وعبد الله الحميدى حيث شرفت بالإشراف على رسالتيهما للماجستير • كنت أشعر بأن سعدا ذا عقلية ناقدة وجرئ وصريح ، يملك قدرة طيبة على التحليل والاستنباط فى البحث • وكان عبد الله دؤوبا على البحث على الرغم من أنه كان منشغلا فى عمله بوزارة المعارف ، وربما كان من النادر أن يقول المشرف للطالب كفى ما قمت به ، فيصر الطالب على أن يعمل ما هو أكثر ، وحقق الله أملى فيهما فصارا والحمد لله من المبرزين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية •

وكم كنت أشعر بالأسف لبعض طلاب الدراسات العليا – دون ذكر أسماء منعا للحرج – حيث كانوا متميزين للغاية ، وكنت أرى فيهم " خميرة " ممتازة لتكوين عضو هيئة تدريس ، لكن كانت لهم حساباتهم الخاصة التى لم أتفق معهم فيها ، حيث وازنوا بين ما كان لهم من دخل من عملهم فى ذلك الوقت ، وما ينتظروه من عملهم بالكلية ، وآثروا ما كانوا عليه ، ولا أدرى إلى أين استقر بهم المطاف بعد ذلك ، وفقهم الله على أية حال •

ولأن عدد من علمتهم كان كبيرا ، ومن العسير على الذاكرة أن تنجح فى استدعاء معظمهم ، فقد اقتصرت على هذه النماذج الثلاثة ، دون أن أقصد أن أصحابها كانوا هم الوحيدون فى كثير مما وصفت ٠

خطوة إنشائية على طريق الدراسات العليا :

كان مما أدهشنى حقا ألا أجد من برامج الدراسات العليا فى الكليـــة إلا برنامجا فى الإدارة التربوية ، ودون أن أقصد التقليل من قيمة هذا التخصص ، فهو بالفعل دائرة متميزة خصبة ، لكننى كنت أتصور أن أية جامعة لابد أن تتميز الدراسات فيها بميزة تتفرد بها تفرضها طبيعة الجامعة ، كـــأن تتميـــز جامعة بدراسات فى البترول والمعادن ما دامت توجد فى منطقة هذه طبيعتها ، بحيث لا تكون الجامعات نسخا متكررة ، فمثل هذا التكرار يخلف نمطية قد لا يألفها التقدم العلمى الذى يتسارع مع التعددية والاختلاف والتباين ٠

من هنا فقد كان من رأيى أن كلية للتربية تعمل على أرض مكة المكرمة ، مهبط الوحى ، وموضع البعث النورانى برسالة الإسلام ، لابـــد أن تتميـــز بميزة تنفرد بها عن بقية كليات التربية ، سواء فى المملكة أو فى غيرها مـــن الأقطار ، ومن ثم فلم يكن يكفى أن يدرس طلابها مقررا باسم أصول التربية الإسلامية ، وإنما كان من الضرورى أن يمتد الشوط عمقا فى نوعيـــة مـــن الدراسات العليا تعد باحثين وأعضاء هيئة تـــدريس وتثـــرى ســـاحة البحـــث التربوى الإسلامى ٠

من هنا فقد انتهزت فرصة تولى الدكتور أحمد شكرى رئاســـة القـــسم ، وكما أسلفت كان الرجل يحمل لى تقديرا وودا ملحوظين ، وقلت لم لا أستثمر هذه المشاعر الطيبة فيما هو مهم وضرورى للكلية حاضرا ومستقبلا ؟

وأسررت إليه بالرأى والفكرة ، فإذا بالرجل يقتنع ، ويكلفنى بـــأن أعـــد مشروع خطة لبرنامج ماجستير فى التربية الإسلامية يواكب البرنامج القائم فى

الإدارة التربوية • وكان أن أسرعت بالفعل إلى الاطلاع على بعض البرامج الخاصة بالدراسات العليا فى بعض الجامعات ، وإن لم تكن فى التربية الإسلامية ، ولكن للاستفادة منها فى التنظيم والاتساق والترابط ، إلى أن هدانى الله سبحانه وتعالى إلى برنامج رأيت أنه أصلح ما يمكن الوصول إليه للتربية الإسلامية •

كان أبرز ما جاء به حقا هو ظهور مقرر باسم فلسفة التربية ، وكانت كلمة (الفلسفة) فى حد ذاتها فى ذلك الوقت ذات سمعة سيئة نتيجة ما يمكن تسميته " بالإشاعات المعرفية " كما أسلفنا واتهامها بأنها ضد الدين ، وأن المشتغل بها يمكن أن يُشك فى دينه والعياذ بالله ! ونسى أصحاب هذا الظن أن الفلسفة ينطبق عليها ما يوصف به الشعر من أنه كلام ، فحسنه حسن ، وسيئه سئ ، وأن الفلسفة فى جوهرها ومحتواها إنما هى طريقة تفكير تدفع إلى التساؤل والنقد والتحليل والتعليل ، والنظر الكلى الشامل ، والشوق الدائم إلى المعرفة ، ومن ثم فهذه كلها أدوات : فى أى اتجاه توجهها ؟ ولأى أهداف تستخدمها ؟ لقد استخدمها مفكرون كُثر فى تعميق الإيمان بالله عز وجل ،وهذا هو الإمام أبو حامد الغزالى الملقب " بحجة الإسلام " من قوة دفاعه عن العقيدة ضد الفرق والطوائف التى كانت تنثر شكوكا مبطنة بصفة خاصة ، كانت وسيلته فى حربه دفاعا عن العقيدة ، الفلسفة ، على الرغم من أنه ألف كتابا بعنوان (تهافت الفلاسفة) ، حيث حسبه كثيرون هجوما على الفلسفة دون أن ينتبهوا إلى مغزى العنوان ، فهو لم يقل (تهافت الفلسفة) بل (تهافت الفلاسفة) ، أى أن العيب ليس فى مطلق الفلسفة وإنما فى نوعية الفلاسفة التى كانت شائعة فى ذلك الوقت •

ولأن الأمور لا تسير دائما كما يتمنى المرء ، وخوفا من تحركات من هنا أو هناك ، كان أن سعيت إلى مقابلة الكثرة الغالبة من أعضاء القسم ، كل على انفراد ، بهدف شرح البرنامج وأهدافه ، ولماذا هذا المقرر وذاك ، حتى

شعرت بأن هناك ما يشبه الاقتناع الغالب ، فطلبت عرضه على مجلس القسم ، وحدث ما توقعته من بعض المناوأة ، لكن الكثرة الغالبة عضدته وأثنت عليه ، فسار فى طريقه إلى المستويات التالية وتتم الموافقة عليه .

كانت سعادتى كبيرة حقا بهذا البرنامج ، حيث أخمدت به نار شعور خانق بالضيق والأسف ، عندما حاولت فى تربية عين شمس أن أُدخل مقررا خاصا بالتربية الإسلامية فى مستوى الدبلوم الخاص ، وكانت الحجة التى رُفعت فى وجهى أنهم يخشون إن وافقوا على ذلك أن يجئ زميل ليطلب أن يكون هناك مقرر فى التربية المسيحية !!

كان هذا البرنامج بذرة وفقنى الله إلى غرسها فى تربة طيبة ، مرت بها الأعوام ، فإذا بها تتطور وتتقدم وتستوى على عودها فتكتمل بمرحلة دكتوراه على أيدى اللاحقين من الزملاء الكرام ، وقسما متخصصا فى التربية الإسلامية والحمد لله يحفل بزملاء أعزاء يحملون الراية .

ولما بدأ تطبيق البرنامج ، وخاصة على قسم الطالبات ، برزت ضرورة أن أشارك فى التدريس لهن ، على غير ما أشرت إليه من قبل من عدم ترحيبى بالتدريس من خلال الدائرة التلفزيونية المغلقة ، وكان عسيرا علىّ ، وأنا " صانع " للبرنامج ألا أشارك فى تطبيقه .

ومن حسن الحظ حقا أن الأمر لم يقف بى عند حد تقبل التدريس بهذه الوسيلة ، بل تعودت عليها ، وساعدنى حماس الطالبات اللاتى وجدت لديهن جدية وهمة فى الدرس والبحث ربما أكثر من الطلاب الذكور ، وهو الأمر الذى أصبح معروفا فى مجتمعات عدة من بلداننا .

وكان من مظاهر الحماس والجدية أن اخترت مجموعة من البحوث التى أنجزتها بعض الطالبات ونشرتها فى كتاب مع دراسة لى أشرت إليها ممن قبل عن موقف الصحف السعودية من قضايا التعليم ،وكان هذا الكتاب بعنوان دراسات عن التعليم فى المملكة العربية السعودية ، نشرته دار نشر الثقافة

بالقاهرة ، عام ١٩٧٩ على وجه التقريب • وقد كانت هذه الخطوة تحمل قدرا عاليا من المجازفة حقا ، فهؤلاء طالبات مبتدئات ، والنشر العلمى لا يكون إلا بعد فترة من الخبرة طويلة نسبيا ،ومستوى من التحصيل العلمى عال ، لكن ما دفعنى إلى ذلك هو رغبة فى بث الثقة بين الطالبات وتشجيعهن على البحث والنشر ، مطمئنا إلى أننى أصارح القارئ منذ البداية بعدم الزعم بأنه سيقبل على بحوث ودراسات عالية المستوى ، وإنما هى " تجارب " علمية بحثية ، إذا صح هذا التعبير ، يصدق عليها ما يصدق على التجربة بوجه عام من حيث احتمال الإخفاق ، واحتمال النجاح •

وقد كنت أتمنى أن أتلقى رد فعل لهذه الجهود سواء من الزملاء أو القارئ بصفة عامة ، لكن مع الأسف الشديد فإن حركة النقد التربوى فى بلداننا العربية ، لا نقول ضعيفة ، بل لا تكاد أن توجد ، فيكتب المؤلف مؤلفه ، ولا يجد صدى : هل أصاب ؟ أخطأ ؟ أصاب فى أمور وأخطأ فى أمور ؟ هل أغفل جوانب كان يجب أن يتناولها ؟ هل تناول مسائل ضعيفة الصلة بالقضية الكلية ؟ ما مستوى الأسلوب ؟ واللغة ؟ ووثاقة المراجع والمصادر ؟ ••• إلى غير هذا وذاك من جوانب نقد ، من المؤكد أن تناولها يثرى البحث العلمى التربوى ، ويغنى الفكر التربوى ، ولعمرى أن افتقادنا إلى النقد التربوى سوأة خطيرة لابد من بذل الجهد للتغلب عليها ، حتى لا نظل – كما نحن فى أمور كثيرة – عالة على الغير من خارج أوطاننا نتغذى على ما يكتبون ، ونفكر بالطريقة التى يفكرون بها ، ونسير على الطريق الذى يسيرون ••موقف اتباع وذيلية عافانا الله منه !

لكن ما كنت أفتقده حقا هو قلة جلسات الحوار والنقاش العلمى والفكرى فيما يتصل بالموضوعات التى يختارها الطلاب للتسجيل لدرجة الماجستير ، حيث لم تكن مرحلة الدكتوراه قد ظهرت بعد ، فقد كان الأمر يقتصر على ما بين المشرف والطالب ، بينما هناك – على سبيل المثال – فى تربية عين

شمس " سيمنار " – حلقة نقاشية – مستمرة منذ عشرات السنين يجلس خلالها طلاب الدراسات العليا فى كل قسم مع جميع أعضاء هيئـة تدريـسه ، فـى ساعات محددة أسبوعيا لمناقشة أي مخطط يراد تسجيله ، وربمـا يـستغرق الباحث فى ذلك عدة جلسات ، وفى كل مرة يعدل مما كتب وفق ما أبدى لـه من ملاحظات ، لا من قبل أساتذة القسم وحدهم ، ولكن مـن كافـة طـلاب الماجستير والدكتوراه الحاضرين فى السيمنار ·

وأرجو ألا ينظر إلى هذه القضية التى ألفت النظر إليها باعتبارها دعـوة لفرض خبرة مجتمع عربى آخر ، وإنما أبسطها فى عرضى لتأملها وبحثها ، إن كان فيها خير فلماذ لا يُستفاد منها سواء بصورتها أم بتعديل قد تتطلبـه؟ فمن العجيب حقا أن نلمس لدى البعض مثل هذه الحساسية من مجتمع عربـى لآخر ، بينما تختفى تماما فى التأثر والاقتباس من مجتمع آخر مغاير تماما فى العقيدة والتاريخ واللغة ، وخاصة المجتمعات الغربية على وجه العموم ، فضلا عما تظهره الكثير من المؤشرات الحالية والمتوقعة ، من أننا سـائرون مـع الأسف الشديد فى طريق نزداد فيه التفاتا إلى الآخر الحضارى ، وأخـشى أن أعبر عن مخاوف بدأت تتردد لدى كثيرين من أننا قد نقع فى جـب الطاعـة الفكرية لهذا الآخر الحضارى دون قدرة على اتخاذ موقف نقدى مما يريد أن يصدره لنا من اتجاهات وأفكار ·

إن ميزة مثل هذه الجلسات أنها تنشط الفكر وتبث الحيوية والحركـة فـى معلوماتنا ومناهج تفكيرنا ، وتتيح فرصا للتفاعل الفكرى والعلمى ، بدلا مـن الاقتصار فقط على مناقشة المسائل الإدارية ، أو الانغلاق فى قوقعة الذات كل منا يجتر ما يعلم ويفكر فيه ·إن مثل هذا التفاعل الفكرى ، بصوره المتعـددة هو طريق ذهبى إلى إثراء الفكر التربوى ، وإتاحـة الفـرص لـه للتجديـد والتحديث ·

من هنا – نتيجة قلة مثل هذه الصور من التفاعل الفكرى والعلمى ، أحيانا ما كنت أشعر بوحشة علمية وغربة فكرية ، خاصة وأن هناك الكثير من المحظورات والمناطق الفكرية الملغومة التى كان الإنسان يخشى الاقتراب منها ٠

ثم ماذا بعد ٠٠٠؟

لقد حاولت أن أكون صادقا وصريحا بقدر الطاقة ، ولعل ما جعل هذا الطريق مأمونا إلى حد كبير أنه يشير إلى فترة مضت ، فلربما اختفت بعض السلبيات التى أشرت إليها فيما تلى ذلك من أعوام ، خاصة وأن صلتى التدريسية والبحثية بالكلية – على غير ما كنت أتمنى – قد انقطعت مع الأسف منذ عام ١٩٨٦ ٠

ولعل هذا ما غلّ قلمى عن أن يخصص جزءا فى نهاية هذه الورقة ، يسجل فيها لا أقول نصائحه وتوصياته ، ولكن ما يرجوه ويتمناه لهذه الكلية العريقة ٠ لكن النظر المستقبل لابد أن يكون امتدادا للحاضر ، مع مخالفة وتجديد وتغيير ، فإذا ما كانت صورة الحاضر غائبة عن الكاتب ، نظريا وعمليا ، فأنى له أن يمد البصر إلى المستقبل ؟ فقد أسجل أملا لى بأن يكون بالكلية هذا الأمر أو ذاك ، ثم إذا به موجود بالفعل ! ، أو ربما وجد لفترة وأثبت التطبيق عدم صلاحيته !

لكننى على أية حال أستطيع أن أُذكر بأن النظم التربوية ، باعتبارها نظما اجتماعية ، مثلها مثل الكائنات الحية ، لابد لها من " التقدم " و " التطور " ، وإلا أصيبت بالضمور ثم الانحلال والاختفاء ٠ ألم يحدث هذا لإمبراطوريات كبرى عظمى شهدتها مختلف الحقب والعصور ؟ فهل يمكن للنظم الاجتماعية الصغيرة أن تفلت من هذه السنة الإلهية ؟

كذلك فمن أساسيات عقيدتى التربوية ، أن التناول " التأريخى " فى المجال التربوى بصفة خاصة ، إذا كان هاما وضروريا لكنه فى الغالب لا يكون مقصودا فى حد ذاته ، وإنما من الضرورى – كما أسلفنا – أن يعين على فهم الحاضر ، وأن يدفع العاملين فى المجال أن يجئ مستقبلهم أفضل من يومهم ، ومن ثم يصبح من المحتم أن يجئ الجزء الحالى محاولة تطلع إلى المستقبل ، مع الأخذ بعين الاعتبار ما أسلفناه فى الفقرات السابقة توا .

إننا عندما نناقش مشكلات نظمنا التعليمية ، ونتعمق فى تحليل أسبابها وعوامل ظهورها نجد أنفسنا وكأننا أمام طريق مسدود ، ذلك أن الجهد التعليمى بطبيعته " مكلف " ، بل إن توالى الأعوام يزيد من تكاليفه بحكم التقدم التقنى المستمر والضرورى فى العملية التربوية ، بل وفى الإدارة ، والتعلم والتعليم والعاملون فى المؤسسات التعليمية يرون أنها الأهم والأولى فى سلم الإنفاق العام ، لكن هل هى كذلك بالنسبة للسلطات الأعلى ؟

وصحيح أن المؤسسات التعليمية لابد أن تكون لها فلسفتها وسياساتها ، لكن هذه الفلسفة وتلك السياسات لابد أن تكون صورة تطبيقية لفلسفة أعم وسياسات أعلى ، لكن ماذا لو رأى بعض علماء التربية أن منها ما يتوجب إعادة النظر فيه بالتغيير ؟

عشرات من الاحتمالات والتساؤلات ، كلها تنبئ بأن المؤسسة التربوية ، بل والنظام التربوى بكليته محدود الحركة ، يخضع للمراقبة والمحاسبة ، بل وأحيانا ما يصل الأمر – فى بعض المجتمعات – إلى ما يشبه " عدّ الأنفاس " ، أو يقف دوره عند حد الترويج لبعض الأفكار والتوجهات ، كما رأينا من قبل فى بعض النظم الشمولية ، بحيث يفتقد النظام التربوى دوره كمحرك للتغيير وموجه له ، بل وقائد وفاعل فيه ، فيصبح بكل الأسف ، وكل الأسى " مفعولا به " !!

ومع ذلك ، فمن حسن الحظ أن هناك نفرا من مفكرى التربية فى بعض المجتمعات المتقدمة شعروا بهذا المأزق ، فإذا بهم يحولون " الدفة " من منظور " الماكرو " – أى على المستوى المجتمعى الكلى العام حيث يصعب التغيير – إلى منظور " المايكرو " ، أى على مستوى المؤسسة التربوية المصغرة ، حيث هنا إمكانية التغيير والتفعيل .

ليس هذا هروبا من المأزق ، ولكنه من حسن السياسة والتبصر ، إذ لا ينبغى أن يكون الإنسان مسئولا إلا عما يقع فى نطاق وحدود سلطته ، ومن ثم ، فإذا كان أستاذ التربية يأمل فى كذا وكذا على المستوى المجتمعى العام ، فهذا من حقه بطبيعة الحال ، لكنه ليس مسئولا بالدرجة الأولى عنه .. إن نطاق سلطته هى : العلم الذى يعلم ، والطلاب الذين يعلمهم ، والمؤسسة التعليمية التى يعمل بها ، والبيئة المحلية التى تتواجد فيها مؤسسته ، عليه أن يحقق المطلب النبوى الشريف مما يقوم المسلم بعمله ، فلابد من " الإحسان " ، والإحسان هو ما نعبر عنه فى لغتنا التربوية المعاصرة " بالإتقان " ، وهو ما أصبح رائجا التعبير عنه هذه الأيام فى علوم التربية والإدارة والاقتصاد " بالجودة " ، وإذا ما استنفر كل عامل كافة ما يملك من طاقات على هذا الطريق ، فلابد أن يُحدث هذا تغييرا على مستوى " القاعدة " ، ومن المتوقع – غالبا – أن يكون من شأن هذا – بالتدريج – أن يؤدى إلى تغييرات متلاحقة فى بقية منظومات المجتمع .

إن هذا هو ما جرى من مناقشات فى مدرسة اجتماعية تربوية شهيرة هى (المدرسة النقدية) ، والتى من أقطابها " باسيرون " ، و " بيرديو " ، و " أبل " و " كورنل " و " هابرماس " ،وغيرهم .والغريب حقا أن شيئا من هذا جرى على ساحتنا الفكرية الإسلامية فى أواخر القرن التاسع عشر بين كل من الشيخ جمال الدين الأفغانى الذى تبنى النهج المجتمعى ، والشيخ محمد عبده الذ ى تبنى النهج التربوى .

لكن مقولة الأفغانى ، مع صحتها من الناحية النظرية – أثبتت فشلا ذريعا فى كثير من المجتمعات التى سلكت وفقها ، ومن هنا مرت عقود طويلة على بعض هذه المجتمعات التى سلكت طريق التغيير المجتمعى من أعلى ، وبالقوة ، فإذا بها تتقدم خطوة ، ثم تتراجع خطوات .

وبالنسبة لمؤسساتنا التربوية ، لنسق مثالا عمليا ، حتى لا يقر فى ذهن أحد أننا نحلق فى أجواء الأمانى المستحيلة ، والأحلام الطائرة ...

فمعظم المجتمعات النامية تشكو من قلة الفرص المتاحة لممارسة بعض الحقوق الإنسانية ، وخاصة فى المجال الفكرى ، فماذا يمكن لمؤسسة لإعداد المعلم أن تفعل وهى لا تملك توجيها للنظام المجتمعى الكلى العام ؟

يمكن لمعلم المعلم أن يدرب طلابه على أن يحصلوا على المعلومات بأنفسهم ، ولا يقتصر على أن يأتيهم بها .

ويمكن له أن يشجعهم ويدربهم على نقده ، ونقد بعض ما يجرى فى المؤسسة .

ويمكن له – بل هو واجب – أن يُشعرهم بأن ليس معنى كونه معلما لهم أنه هو " السيد " ، وليس لهم إلا الطاعة له .

ويمكن للمؤسسة أن تشجع وتدرب طلابها على محاسبتها وجعل ما تفعل موضع تساؤل .

ويمكن للمؤسسة أن تشجع وتدرب طلابها على المشاركة فى بعض أعمالها الإدارية .

...عشرات الأمثلة ، يمكن أن نسوقها ، مما يسير على مثل هذا النهج ، من شأن تفعليها وتنفيذها والحرص على استمرار تطبيقها ، أن تخرج للمجتمع شخصيات تعتز بذاتها ، وتفكر تفكيرا نقديا ، تتعود الإيجابية ، وتحسن المساءلة والمحاسبة .

فإذا ما تكاثرت مثل هذه العناصر ، تدريجيا فى مجتمع ، تغيرت سبل الحياة فيه ، وتبدلت طريقة التفكير والعمل ، ومن ثم يستطيع أن يكون مواطنوه بالفعل ، قوة تجديد وتطوير وتقدم .

مثال آخر ، يتبدى لنا من خلال هذا الطوفان الجديد الذى بدأ يغمر أنحاء متفرقة عدة من العالم ، وخاصة فى بلداننا العربية والإسلامية ألا وهو طوفان العولمة ، والذى ساعد عليه ما آلت إليه الأمور من استقطاب دولى جعل قوة مهيمنة واحدة هى التى تنفرد وحدها بتقرير مصير العالم أجمع ، معتمدة على مظاهر عدة من قوة غير مسبوقة على مستويات مختلفة ، اقتصادية وعسكرية وعلمية وتقنية .

إن الترجمة الحقيقية للعولمة هى محاولات لفرض نموذج ثقافى ومجتمعى وحيد على الكافة ، قسرا وقهرا ، حتى ليستطيع كل منا ، على المستوى الجزئى المتبدى فى حياتنا اليومية لا يخطئ البصر فى أسماء أمريكية ، ومشروبات أمريكية ، ومأكولات أمريكية ، وموسيقى وأغان أمريكية ، وهلم جرا فى جوانب حياتية يومية عدة ، فما بالنا بالسياسات ، والمهام العسكرية ، والنظم الاقتصادية ، والتوجهات الفكرية والثقافية ؟

وإذا كنا ننظر إلى العولمة باعتبارها " طوفانا " ، فنحن لا نبالغ فى كثير أو قليل إذا قلنا أن التعليم – كما نتمنى أن يكون – هو " سفينة نوح " التى ينبغى أن نهرع إليها حتى لا يغرقنا هذا الطوفان .

وفى تصورنا أن كلية التربية بصفة خاصة يمكن لها أن تقوم بدور مهم فى هذا الشأن ، من حيث تثبيت ركائز الذاتية الحضارية للأمة ، من خلال أضلاع مثلث الذاتية المسلمة ، ألا وهى : العقيدة الدينية ، والموروث الحضارى ، واللغة العربية .

والأمر يمكن أن يحتاج إلى بحث قائم بذاته لتغطية هذه النقاط ، ونكتفى بشأنها بمجرد الإشارة ، على أساس أن كلا منا يدرك من غير شك ما تمثله

العقيدة الإسلامية بالنسبة إلينا بصفة خاصة ، وكذلك اللغة العربية ، التى هى " الحبل السرى " الذى يربطنا بمنابع الثقافة الإسلامية • أما موروث الأمة الحضارى فهو يشكل ما تشكله الذاكرة بالنسبة لأى شخص من أفراد البشر •

وإذا كان على كلية التربية أن تؤدى ما هو مناط بها من مهام من قبل المجتمع ، وكان عليها بناء على هذا أن تمد البصر إلى مؤسسات التربية والتعليم ، النظامى منها وغير النظامى لتخضعه لمحك الفحص والنقد سعيا نحو ما هو أفضل ، فإن الأولى بهذه الخطوة هو كلية التربية نفسها فى صورة من صور النقد الذاتى ، وهو أمر مطلوب دائما من أية مؤسسة تربوية ، أن تعيد النظر فى عناصر منظومتها لتبحث ما يستحق فيها من إعادة نظر ، وما يتوجب تغييره ، وما هو مطلوب استحداثه ••وهكذا •

وعلى سبيل المثال ، فالكثرة الغالبة من كليات التربية تنحصر مهمتها فى وظيفتين أساسيتين :

١ – إعداد المعلم وتدريبه •

٢– القيام بالبحوث التربوية والنفسية لخدمة العملية التربوية •

والحق أن هاتين المهمتين أضيق مما يتضمنه مصطلح (التربية) ، فإذا كانت التربية تعنى فى أوسع معانيها التنمية الشاملة والمتكاملة لجوانب الشخصية الإنسانية المختلفة ، تصبح المسألة غير محصورة فى المعلمين ، وإلا فلنكن صرحاء فى التسمية ، أى أن الأولى – فى ظل الواقع الحالى – أن تسمى كليات التربية (كليات معلمين) ، أما إذا أردنا أن نكون متسقين مع ما يحمله الإسم من مضامين ، يتضح لنا أن هناك قطاعات أخرى عدة تحتاج إلى الإعداد التربوى ، على سبيل المثال :

١– الآباء والأمهات ، فهم بحاجة إلى برامج تربوية غير نظامية ترشدهم إلى أفضل السبل لتربية الأبناء وكيفية مواجهة ما يقابل الأبناء والآباء والمهمات من مشكلات نفسية وتربوية •

٢- الدعاة الدينيون ، فليست الدعوة مجرد نقل معارف ومعلومات دينية على الناس ، ، فهى عملية " اتصال " ، الداعية هنا مثله مثل المربى ، بحاجة إلى دراسة كيفية مخاطبة الناس ، ومعرفة الشخصية الإنسانية وقدراتها العقلية والنفسية .

٣- الإعلاميون ، فهم أيضا يمارسون عملية اتصال يؤثرون من خلالها على عقول الناس وميولهم وقلوبهم ، وكثيرا ما نشكو نحن المربين ، وكذلك الآباء والأمهات من أن أجهزة الإعلام تفسد – فى بعض الأحيان – ما نقوم به من توجيه وتربية وتعليم ، ومن ثم فهم أيضا بحاجة على برامج تربوية ونفسية .

حتى بالنسبة للوظيفة التقليدية الخاصة بإعداد المعلم فإننا نتساءل : لماذا تقتصر كليات التربية على إعداد مستوى بعينه من المعلمين ، ولا يتسع مجالها ليشمل معلم كل أنواع ومراحل التعليم من الحضانة إلى نهاية المرحلة الثانوية ، فتعد كذلك معلم التعليم الفنى بأنواعه الثلاثة المعروفة : الزراعى ، والتجارى ، والصناعى ؟

وفى هذا الشأن أيضا : لماذا نتقبل أن نعد المعلم لكافة مراحل التعليم قبل العالى ، ونتصور أن من يُعلم فى التعليم العالى ليس بحاجة إلى تأهيل مهنى فى عملية التدريس ؟ إن التدريس " مهنة " ، وما دمنا نؤمن بأنه مهنة ، فهو يتطلب " معرفة " متخصصة فيه ، واكتسابا " لمهارات عملية " تؤهل صاحبها لممارستها ممارسة جيدة ، وهو الأمر الذى عرفته بلدان عربية منذ عدة سنوات ، فأصبحت تقوم بتقديم برامج غير نظامية قصيرة المدى الزمنى لكل من يقوم بالتدريس فى مؤسسات التعليم العالى .

وإذا كان هذا يتصل بوظيفة الكلية وضرورة التجديد فيها ، فإن الأمر يتطلب بالضرورة إعادة النظر فى الأقسام الحالية ، فهى تعكس تفكيرا تقليديا ورثناه عبر عقود طويلة ، وقد تغيرت الدنيا من حولنا ، ويفرض هذا التغير

أن تتسع آفاقنا وتجول أبصارنا فى مجالات جديدة تتطلب تفكيك البنية الحالية للأقسام ، فهى ليست بنية مقدسة ، وإنما هى منظومة اجتماعية تخضع لما يخضع له كل ما هو إنسانى للتحول والتبدل فى ضوء ما يستجد من أحداث وتطورات .

وبطبيعة الحال فإن التغيير المنشود فى بنية الأقسام التربوية والنفسية يرتبط ارتباطا وثيقا بجملة العلوم التربوية والنفسية التى يجب استحداثها وتلك التى يمكن أن تختفى ، وتلك التى يمكن أن تُضم إلى غيرها ..إلى غير هذا وذاك من مقتضيات التطوير والتجديد .

ويلحق بهذا كذلك إعادة النظر فى المدة الزمنية للإعداد التربوى ، فإذا كان للكلية أن تقوم بوظائف متعددة كما أسلفنا ، فهل لابد أن تكون مدة الدراسة واحدة لكل الفئات ؟ وهل لابد أن تكون الصيغة واحدة فى هذا الشكل النظامى المألوف ؟

وهل يمكن كذلك إعادة النظر فى التدريب العملى فى كليات التربية ، فلا يقتصر فقط على " التدريس " ، وإنما يمتد كذلك ليشمل بعض الأعمال الإدارية ، والخدمات البيئية والاجتماعية ؟

وهل يمكن أن نتعامل مع التدريب الميدانى باعتباره العمود الفقرى لعملية الإعداد فى كليات التربية ، بحيث لا يقتصر فقط على أعضاء قسم المناهج وطرق التدريس ، ويصبح من مهام كافة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على سبيل " الإلزام " ؟

وهل يمكن أن يتفرغ طالب كلية التربية عاما كاملا ، فى نهاية مدة الدراسة ، كما نرى بالنسبة لطلاب كليات الطب يرتبط فيه بمدرسة معينة ، مع تخصيص يوم أسبوعى يلتقى فيه المتدربون بالمتدربين فى الكلية لمناقشة مشكلات وأحوال الخبرة التدريبية ، وما يتطلبه هذا من المطالبة بزيادة مدة

الدراسة بكليات التربية لتتسع لكل هذا وذاك ، مع يترتب على هذا من ضرورة تغيير التعامل المالى مع الخريجين الجدد وفق هذا النظام ؟

إنها آفاق مقترحة و " أحلام " مشروعة ، لابد أن ننتهز فرصة الاحتفال بمرور نصف قرن على مناقشة قضايا الكلية نفسها ، ومن خلالها نناقش قضايا كليات التربية بصفة عامة ، امتثالا للقاعدة الرائعة التى تطالبنا بأن نبدأ بأنفسنا أولا ثم بمن نعول ، إذ أن الترجمة العملية لذلك أن نتدارس مشكلات وقضايا الكلية بدرجة أساسية لأن مثل هذه المناسبة لا تجئ إلا مرة واحدة ، أو تكرر كل فترة طويلة ، أما مناقشة القضايا التربوية عموما ، فهذا يمكن أن يتم كل يوم وفى أى يوم •

وفى كل ما نفكر فيه ، ونحلم به من تطوير لا نتصور إمكان تحقيقه فى القريب المنظور ، أو دفعة واحدة ، فهو يتطلب مزيدا من التفاكر ، والتباحث ، ويتطلب تدرجا فى التنفيذ ، ومتابعة وتقييما مستمرا لخبرة التنفيذ والتطبيق •

إن من آفاتنا الاجتماعية " التعجل " ، وهو قد يرجع فى بعض التفسيرات إلى غلبة النزعة العاطفية ، وضعف التفكير العقلانى ، وإن كان ، من جهة أخرى أمر يمكن تبريره إلى حد ما ، فمجتمعاتنا عانت طويلا من الحرمان والتخلف ، والدنيا من حولنا تحفل بعشرات الشعوب التى ترفل فى صور متعددة من متع الدنيا وصور التقدم المذهل ، ومن حق مواطنينا أن يحلموا ويطالبوا • بل إن كثيرا من مجتمعاتنا العربية بذلت الكثير من محاولات النهوض والتقدم منذ أوائل القرن التاسع عشر ، ومع ذلك فقد دخلت القرن الحادى والعشرين ، وهى معدودة بين المجتمعات المتخلفة ، وتخففا ، توصف بأنها من المجتمعات النامية ، وهو وصف لا يطابق مقتضى الحال • صحيح أن بعضها يقفز إلى مراتب عالية من حيث مستوى الدخل ، سواء على المستوى القومى أو المستوى الفردى ، لكن هناك مؤشرات مهمة لعل أبرزها هى مدى المساهمة فى إنتاج المعرفة والتقنية المتقدمة •

لكن النهوض بالأمم والمجتمعات له قوانينه ومراحله ، صحيح أن بعض المحللين يشيرون إلى ما يعرف ب " حرق المراحل التاريخية " ، أى أن من غير الضرورى أن يمر كل مجتمع بكل المراحل التى مر بها مجتمع آخر سبقه على طريق النهوض الحضارى والتقدم العلمى ، وهو ما رأيناه ، مثلا ، فى المجتمع الأمريكى ، حيث لم يمر بكل المراحل التى مرت بها المجتمعات الأوربية الحديثة ، ومع ذلك فقد استوعب كل ما أنجزته حضارة هذه الشعوب التى سبقته ، بل وتجاوزها ، وكذلك ما حدث في روسيا بعد أن قامت ثورة أكتوبر الماركسية ، ولكن من الصحيح أيضا أن ذلك قد لا يكون مقدورا بالنسبة لكل مجتمع وفقا لتباين الظروف والأحوال ، فضلا عن أن هذا لابد أن تكون له حدوده ، وإلا احترقت الجماعة نفسها التى بالغت فى الرغبة فى حرق المراحل التاريخية ، وهو ما حدث لروسيا حيث كانت عجلة التغيير تدور بسرعة أكثر مما تحتمل ، وفي الاتجاه الذى ثبت فشله ، ودفع ملايين من أبناء البلاد ثمنا باهظا في سبيل ذلك .

تطوير التعليم فى مصر*

مقدمـــــــة :

الحركة الدائمة والتغير المستمر طابع أساسى لكل ما هو موجود حتى وإن بدا لنا فى ظاهره العام ثابتا لا يتحرك ولا يتغير ٠

ونظم المجتمع جزء من هذا الكون الذى نحيا فيه لا تفلت من هذه الـسنة الإلهية " ولن تجد لسنة الله تبديلا " ، والتعليم أحد هذه النظم الرئيسية ٠

وربما فاق التعليم غيره فى وجوب الخضوع لسنة التغير والتطور ، لأنه فى لحمته وسداه عملية بناء لشخصية الإنسان حتى يكتسب الكفاية الشخـصية التى تمكنه من حسن التعامل مع عناصر الوجود المحيط به ، حيا أو غير حى ، وحتى تكتسب الأمة من الخصائص ما يبث فى عروقها دماء قوة وصـحة وعافية بين العالمين ٠

والشرط الأساسى لفاعلية الإنسان على المستوى الفردى وعلـى مـستوى الأمة هو القدرة على مواجهة كل ما هو مستحدث وجديد بما يضيف ويقـدم ، ومن ثم فإن التعليم نفسه لابد أن يكون على أعلـى درجـة مـن الحـساسية المجتمعية للتغير والتطور ، فلا يكتفى بمجرد ملاحقة التغير والتطور ، وإنما يسعى إلى أن يسبقه ويقوده ٠

لكن المفكرين اختلفوا فى نقطة البدء :

فهل نُطور التعليم حتى يمكن تطوير المجتمع ، أم لابد من تطوير المجتمع حتى يمكن تطوير التعليم ؟

كان نموذج الاتجاه الأول فيلسوف الإغريق القدامى ، أفلاطون ، الذى هاله

---

* محاضرة القيت أمام المجمع العلمى المصرى ، فى عام ٢٠٠٤ فى غالب الأحوال ٠

ما ظهر به وطنه : أثينا ، فى مواجهة اسبرطة ، وما عاشته من صور خلل ووهن ، فرأى أن لا أمل فى تغيير الحال إلا بتغيير التعليم ، فكان كتابه الشهير (الجمهورية) ليرسم فيه معالم التطوير المنشود للتعليم حتى يستقيم أمر أمته .

وكان نموذج الاتجاه الثانى فى العصر الحديث هو شيخنا المعروف جمال الدين الأفغانى الذى رأى أن السمكة إنما تفسد من رأسها ، وبالتالى فلم ير أملا فى النهوض بالأمة الإسلامية إلا بتغيير النظم القائمة فيها .

وبغير استفاضة فى هذه القضية ، فإن موقفنا منها هو الذى عبر عنه المولى سبحانه وتعالى فى محكم تنزيله : " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " ، والميزة الرائعة فى هذه القاعدة الإلهية أنها تلقى بالمسئولية على عاتق أبناء الأمة ، فرادى وجماعات ، وتقرر أن التغيير من داخل يعد نقطة الحسم والفصل ، ومن ثم لا يكون موقف الإنسان هنا موقفا سلبيا من التغيير والتطوير ، فهو المستفيد الأول والأخير ، والتغيير لا يتم تلقائيا ، وإنما إرادة الإنسان هى الفاعل الأساسى " وإذا عزمت فتوكل على الله " ، ومهما كان من جبروت النظم وسطوتها فى تشكيل سبل الحياة ، لكن تظل إرادة الإنسان هى العامل الحاسم ، وهى القول الفصل .

إن النظم حتى ولو تغيرت ، وبقى الإنسان مخرب الداخل ، فسوف يعيد بنفسه إنتاج نظام آخر على شاكلة ما كان سابقا .

ونحن إذ نقول هذا نرى أن المنهج الأمثل هى فى النظر التكاملى إلى النهجين ، وهو ما رأيناه فى مجتمع المدينة زمن الرسول صلى الله عليه وسلم ، فإن الإيمان ، حق الإيمان ، قد غيّر بشكل جذرى العديد من الشخصيات ، وفى الوقت نفسه حرص صلى الله عليه وسلم أن يقيم من النظم والأساليب ما يكفل قيام مناخ صحى يعين الأفراد على استمرار التغير إلى ما هو أفضل .

ولعلنا بعد هذا يمكن أن نبسط أمامنا إطلالات منقاة لبعض من خبرات الماضى ، ومشكلات الحاضر ، أملا فى مستقبل منشود .

من خبرات ماضى التطوير :

لعل أول تجربة فى التطوير كانت تلك التى شهدتها مصر فى مستهل القرن التاسع عشر على يد محمد على . وبدون التوقف عند تفاصيلها ، أو حتى بعضها ، فإننا نعلم أن مآلها كان هو الانتكاس الشديد . ومهما قيل عن عوامل التآمر الخارجي – وهى حقيقة – إلا أننا لا ينبغى أن نغفل عن بعض حقائق أخرى تتصل بنوعية ما تم من تطوير :

- الحقيقة الأولى نبّه إليها مفكر عُرف بتحيزه الواضح للحضارة الغربية ، وهو الراحل د.حسين فوزى فى كتابه (سندباد مصرى) حيث يقرر أن ما شهدناه من نهوض فى عهد محمد على لم يكن يمثل إلا " الحضارة المادية " : مصيبة مصر أن طرقتها حضارة الغرب على هذا الوجه الأغبر . جاءتها بخيرها فى الصورة المادية لهذا الخير ، وحملت إليها شرورها فى الصور الروحية للشر ، ومن هنا فإن مصر لم تتطور عقليا ولا فكريا فى محاذاة تلك الانقلابات العمرانية التى حققتها حضارة أوربا بمصر منذ عهد محمد على .
- الحقيقة الثانية كذلك فإن حالة الازدواج التعليمى التى أفرزها مشروع التطوير عند محمد على قد أدت إلى ازدواج ثقافى بدأ منذ تلك الفترة ، واستمر حتى اللحظة الحاضرة . لقد ترك نظام التعليم الذى كان قائما منذ عدة قرون على حاله دون أن تمسه يد التطوير لينشىء بجواره نظاما جديدا على النمط الغربى . صحيح أن النظام الجديد لم يسلم من تأثيرات النظام القديم ، لكن النظام القديم انعزل عن تيار التجديد وتخلف عن تلبية كثير من الاحتياجات الخاصة بهذه الأمة.

- والحقيقة الثالثة أن " العنف " و " القهر " و " القوة " كانت أدوات ظـاهرة ومستمرة فى معظم ما تم من جهود التطوير ٠ كان منطق محمد على أن مصر كانت مثل الرجل المريض الذى يحتاج إلى عملية جراحية كبـرى ومؤلمة ، فإذا لم يرحب طواعية واختيارا بالعلاج المفروض ، كان لابـد من إجباره على ذلك ٠ وإذا كان هذا قد يبدو منطقا وجيها ، إلا أن مـا لا يقل عن ذلك وجاهة أننا فى مجال " التنشئة " و " التربية " لا نستطيع أن نسلك هذا المسلك إلى نهايته ، فبناء الشخصية يحتـاج إلـى أن يـصدر السلوك عن اقتناع فيرسخ ويصبح عادة ، لكنه إذا تم بقهر وقسر تحـول إلى قشرة خارجية تنتظر اللحظة المواتية حتى تسقط ٠
- والنهوض الذى أحدثه التعليم فى مصر لم يكن نهوضا حـضاريا يتخلـل خلايا المجتمع ، ، ذلك أن الكثرة الغالبة منه انحصر فى أجهـزة الدولـة على وجه العموم ، والقوات المسلحة على وجه الخصوص ، مما جعـل التعليم محدود الإشعاع المجتمعى ، وقصير النفس ، ومن هنا فعندما سقط النظام القائم لم نجد " ظهيرا " مجتمعيا يمكن أن يواصل مسيرة النهوض.
- وإذا كان تجاوز التخلف يقتضى سرعة فى إيقاع التغيير ، إلا أن هـذا إذا كان مطلوبا فى مجالات الصناعة والتجـارة والزراعـة ، إلا أن مجـال التربية والتعليم ربما يحتاج إلى قدر من التأنى ونهجا يقوم على التدريج ٠

أما التجربة الثانية ، وكانت فى عهد إسماعيل فقد ارتبطت بظهور الحاجة إلى التربية السياسية وفقا للنهج الديموقراطى ، وهو المناخ نفسه الذى أدى فى فترة بعينها ، فى أوربا ، إلى الاهتمام بتربية وتعليم عموم النـاس ، فظهـور الأحزاب السياسية ، والتمثيل النيابى فى البرلمان استتبع ضرورة تعلم أفـراد الشعب حتى يمكن لهم اختيار من يصلح من النواب ٠ ومن هنا فعندما افتـتح أول مجلس نيابى فى تاريخ مصر عام ١٨٦٦ نبه أحد الأعضاء " أتربى بـك أبو العز " إلى أن لائحة المجلس تشترط معرفة كل مـن النائـب والناخـب

بالقراءة والكتابة بعد مدة زمنية معينة ، وهذا يقتضى سرعة إعداد مشروع لنشر التعليم وتطويره .

وكان أول مشروع قومى لتطوير التعليم فى تاريخ مصر هو ذلك الذى قام به ما سمي ب " قوميسيون المعارف " عام ١٨٨٠ ٠ كان التطوير فى عهد محمد على " عمليا " ، " تنفيذيا " بغير أن يسبقه بحث ودراسة وتنظير وتقارير ، أما هذا فهو " تصور " للتطوير ، مسطور على صفحات أوراق ، نتيجة دراسة وبحث ومناقشة ، لم تتح له الظروف للتنفيذ نتيجة إعصار الاحتلال البريطانى الذى جاء عام ١٨٨٢ ، لكن يهمنا لفت الأنظار إلى ما أوجزه فكر التطوير من أهمية المساندة المجتمعية فى عملية التطوير ، فهو يقرر : " فبالنظر لما ذكر وللمنافع العائدة على الإنسان من التعليم ينبغى اتساع دائرة المعارف بين جميع أهالى الديار المصرية وسريانها بالتدريج حتى تصل إلى أهالى الأرياف ، لكى توجد عند ذرياتهم المستجدة احتياجا إلى التعليم وإحساسا بما لهم من الحقوق الوطنية وما عليهم من الواجبات فى حق أنفسهم وحق عائلاتهم وحق الحكومة ٠٠٠" ٠

وكان عدلى يكن ، القطب السياسى المعروف ، هو وزير المعارف الذى أصدر فى مايو عام ١٩١٧ قرارا بتشكيل لجنة لتطوير التعليم الشعبى المتمثل فيما كان يسمى بالتعليم الأولى ، وصدر تقريرها بالفعل عام ١٩١٩ عام الثورة الشعبية الشهيرة وكأن هناك توافقا فى " النهج الشعبى " فى التحرك الوطنى على المستوى السياسى ، ،وعلى المستوى التربوى ٠

جانب آخر هو أنه فى الفترة نفسها شهدنا تقريرا شهيرا للجنة التجارة والصناعة برئاسة إسماعيل صدقى ، وتقريرا أيضا فى المجال الصحى ٠ وهذا التحرك فى هذه المجالات : التجارة والصناعة ، والصحة ، والتعليم ؛ إنما كان مؤشرا على مدى الوعى بأن النهوض الحضارى لابد أن يكون شاملا ، لا يقتصر على جانب دون آخر ٠

لكن ينبغى أيضا ملاحظة أن تصور التطوير هذه المرة قد جاء فى قطاع من التعليم ، وليس فى التعليم كله ، كما كان الأمر عام ١٨٨٠ ، وذلك نكوص فى فكر التطوير التعليمى ٠

وعلى الرغم مما كان العالم يقاسيه من ويلات الحرب العالمية الثانية ، وفى مقدمة دوله : بريطانيا ، فقد ارتفعت أصوات داخلها تؤكد أن بناء المجتمع بعد الحرب يستحق الاستعداد له بإعادة تعليم أبنائه تعليما على قدر عال من الجودة ٠ بل إن استمرار الحرب نفسها كان إيذانا بوجود خلل فى البنية الاجتماعية على مستوى العالم تحتاج معه إلى إعادة نظر عن طريق إعادة النظر فى التعليم ٠

ولأن مصر كانت تدور فى فلك الاستعمار البريطانى ، فقد كان طبيعيا أن تحذو حذو الإنجليز فيما يقدمون عليه من سبل فى بلادهم ، وكانت انجلترا قد شهدت تكوين لجان عدة ، كل منها يبحث جانبا من جوانب التعليم ، وكانت حصيلة هذه اللجان أن وضعت الحكومة الإنجليزية " كتابا أبيضا " عن تجديد التعليم استغرقت مناقشته فى البرلمان وقتا طويلا ، هذا فى الوقت الذى كانت فيه رحى المعارك على مستوى العالم على أشدها ٠

وكان حزب الوفد قد جاء إلى رياسة الوزارة نتيجة حادث ٤ فبراير عام ١٩٤٢ الشهير ، وأصبح وزير المعارف هو أحمد نجيب الهلالى الذى رأى ضرورة وضع تصور خاص للوزارة عما ينبغى أن يكون عليه التعليم فى مصر مستفيدا استفادة واضحة من التقرير الإنجليزى ، حتى إن القارئ لتقرير الهلالى يكاد يلمس أنه شبه " دراسة مقارنة " لحركات التطوير والإصلاح التربوى على مستوى العالم ، وخاصة فى الولايات المتحدة وانجلترا ٠

والفكرة المحورية التى تردد صداها فى التقرير هى فكرة " تكافوء الفرص " التى تتبنى على أساس أنه ما دام واجبا على كل فرد أن يبذل لبلاده أغلى ما يمتلك وهو دمه " فليس كثيرا أن تفرض الدولة على نفسها أن تبذل له

أغلى ما عندها من غير تمييز بين طبقة وطبقة ، ودون نظر إلى الفقر والغنى ، أو الذكورة والأنوثة ، أو السن أو العقيدة الدينية أو المذهب السياسى " ، وبناء على ذلك فلابد من " تمكين جميع طبقات الأمة من التعليم على مبدأ المساواة وتكافوء الفرص ".

وإذا كانت مشروعات التطوير قد أخذت فى أغلب الأحوال منحى قطاعات يحصر التطوير فى نوع أو مرحلة بعينها ، فقد خلت الساحة من مشروعات لتطوير التعليم الجامعى نظرا لقرب العهد من نشأته على النمط الغربى الحديث .

من هنا تأتى أهمية هذا التصور الذى تضمنه أول لجنة لتطوير التعليم الجامعى برئاسة على ماهر فى أكتوبر عام ١٩٥٢ ، بعد أن ترك رئاسة الوزارة الأولى فى عهد ثورة ٢٣ يوليو، وكان ذلك بتكليف من إسماعيل القبانى وزير المعارف فى ذلك الوقت .

لسنا معنيين بالتفاصيل ، وإنما يهمنا بالدرجة الأولى تتبع " نهج " التفكير فى التطوير ، وهذا ما نلمسه من طريقة عمل اللجنة .

فبالإضافة إلى ما هو متوقع من مشاركة قيادات الجامعات وأحد عشر شخصا من أساتذة الجامعات والشخصيات العامة (أحمد لطفى السيد ، السنهورى ، إبراهيم مدكور ، شفيق غربال ، كامل منصور ، وغيرهم) ضم تشكيل اللجنة ثلاثا من أعضاء هيئة التدريس يختارهم مجلس إدارة ما كان يسمى بجمعية هيئة التدريس بكل جامعة .

وطلبت اللجنة إثر تأليفها أن تتوافر لها أعداد كبيرة من الإحصاءات التفصيلية التى حددتها والتى تغطى مختلف جوانب التعليم عبر سنوات متعددة.

وكذلك طلبت مجموعة القوانين واللوائح والمراسيم المختلفة المتصلة بالجامعة .

وكتبت اللجنة إلى وزراء المعارف السابقين والوكلاء القائمين بالعمل فى ذلك الوقت ، والسابقين ، ولفيف كبير من أهل الفكر والرأى المعنيين بشئون التعليم ، وأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات ، ورئيس الجامعة الأمريكية ، ومدير المعهد الفرنسى ، يستطلعون آراءهم فى الخطوط العريضة لأعمال اللجنة .

وكتبت اللجنة كذلك إلى عمداء الكليات الجامعية رجاء أن تساهم مجالس الكليات فى وضع الأسس لمستقبل الجامعة المنشود ، وأن تمد اللجنة بثمرات بحثها وتجاربها . وطلبت اللجنة من العمداء جمع المقترحات والملاحظات من الأساتذة والمدرسين والمعيدين بالكلية ، وكذلك رغبات الطلاب !!

ومما لا يقل عن ذلك أهمية سعى اللجنة للاستفادة من الخبرة العالمية ، فاستحضرت اثنين وأربعين تقويما للجامعات الأوربية والأمريكية أمامها للاستفادة منها ، فضلا عن تقارير عدة عن تطوير التعليم الجامعة من بلدان مختلفة .

إنها طريقة علمية من الدرجة الأولى ، فضلا عن قوميتها ، وأيضا عالميتها ، وسعيها للإحاطة بالموضوع من مختلف جوانبه ، تسمع وتقرأ العديد من أطرافه وذوى المصلحة ، حتى الطلاب الذين يغيبون عادة عن أى تطوير ، مع أنهم هم المستهدفون من أى تطوير ، ومع أنهم هم أصحاب المنفعة والمصلحة .

ثم تستوقفنا فى آخر السبعينيات تلك الورقة التى صدرت باسم الدكتور مصطفى كمال حلمى عندما كان وزيرا للتعليم .

وقد عبر الدكتور حلمى فى مقدمة الورقة أنه روعى فى إعدادها التركيز والاكتفاء بالخطوط العريضة ، حرصا من واضعيها على أن تكون فاتحة حوار لا خاتمة فكر : " لقد آن الأوان لكل إصلاح تعليمى فى مصر أن يتحول إلى عملية اجتماعية ديموقراطية ، يلتقى فيها كل من يعنيه أمر هذا الإصلاح

– داخل التعليم ، وفى مقدمتهم المعلمون ، وخارجه بما فى ذلك الأجهزة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والشعبية – من البداية إلى النهاية ، فيفكرون بصوت مسموع ، ويأخذون ويعطون ، حتى يتضح " فكر الإصلاح " ، ثم يتحول إلى خطة وبرنامج عمل مشترك ، يتعاونون جميعا فى تنفيذه " .

والمتصفح للورقة يجدها تطرح العديد من القضايا المتصلة بالتطوير ، طالبة الرأى فيها ، وفى الوقت نفسه ، تقدم بعض الآراء التى بلغت درجة عالية من " الوجاهة الفكرية " ، إذا صح هذا التعبير ، حتى ليخيل إلى قارئها أنه مقبل على عصر يمتلئ بالورود والرياحين ، وأن "أفلاطون " قد بعث من جديد ليكتب نسخة عصرية من (الجمهورية) !

لكن ، مما يحمد لهذه الورقة ، أو بمعنى أصح للدكتور مصطفى حلمى ، أنه خطا خطوة لم يسبقه فيها إلا علىّ ماهر فى تقريره المشار إليه آنفا ، فقد قام بطرح الورقة على أكثر من خمسين جهة وهيئة من الهيئات السياسية والتنفيذية ، والتى شملت لجنة التعليم بمجلس الشعب ، والحزب الوطنى ، وحزب الأحرار ، وحزب العمل ، والمجلس القومى للتعليم ، والأجهزة الشعبية والحكم المحلى ، ونقابة المهن التعليمية ، والجامعات ، وكليات التربية ، وأجهزة الوزارة ، والمديريات التعليمية بالمحافظات ، والعديد من الوزارات ، بالإضافة إلى ما أبدى من آراء من خلال جلسات الاستماع ووسائل الإعلام المختلفة .

وبدأت الثمانينيات تشهد ما يعد من عجائب التاريخ التعليمى حقا ...

فقد حاول د .مصطفى حلمى أن يترجم ما تم التوصل إليه من فكر التطوير فى قانون صدر عام ١٩٨١ .. لكن ما أن جاء د. عبد السلام عبد الغفار وزيرا للتربية بعد ثلاث سنوات ، حتى أصدر فى العام التالى وثيقة لسياسة جديدة فى التعليم ، بينما لم تكن الثلاث سنوات كافية للحكم بفشل التطوير السابق لنبدأ بتطوير جديد ..

بل إن الأمر الأغرب ، أنه بعد تغير د٠ عبد السلام عام ٨٥ ، ثم توزر منصور حسين ، وتغييره ليحل محله د٠ فتحي سرور عام ١٩٨٦ ، إذا بـه يخرج لنا بعد أقل من عام ، في يوليو ١٩٨٧ تقريرا ضخما عن استراتيجية لتطوير التعليم ، إذ هنا نجدد التساؤل : وهل ثبت فشل السياسة التعليمية التى وضعها الدكتور عبد السلام حتى تنشأ الحاجة لاستراتيجية جديدة ؟

لقد عرضت الاستراتيجية على " مؤتمر قومى " ، لكن لم تكن هناك فرصة قبلها ليتوافر التقرير بين أيدى الناس ليدرسوه ، ومن ثم يبدون رأيهـم فيمـا حمله من تصورات ٠ وما كان كافيا أن يتم هذا فى مؤتمر ضخم ، فمثل هذه القضايا ، إذا كان من الضرورى أن يدلى الجميع بآرائهم فيها ، لكن المناقشة العلمية لم تكن بحاجة إلى مؤتمر ضخم يحضره المئات ، مثلما يكـون هـذا جائزا ومقبولا فى الشئون السياسية ٠

ثم أن شيئا لم يتغير فى التقرير ، لأنه جاء إلى الناس مكتوبا فى صياغة نهائية ، بينما كان المفروض أن تجئ الصياغة النهائية بعد المناقشات ٠

ومن المفارقات ، أن يحدث تغيير تاريخى فى مدة التعليم بعد عام واحـد من صدور الاستراتيجية التى لم يكن فيها الاقتراح بمثل هذا التغيير الشهير !!
وإذا كانت هذه هى خبرة التطوير على مدار ما يقرب من قرنين من الزمان ، فما هى ملامح الحاضر التعليمى ؟

ملامح حاضـــر تعليمى :

لعل من العسير حقا أن نتصور إمكان القيام بعملية استقراء للواقع التعليمى فى مصر ، وقد آذن الشهر الأول من العام الرابع من القرن الحادى والعشرين على أن يطوى صفحته الأخيرة ، فأمر مثل هذا يحتاج إلى صـفحات طـوال ووقت أطول ٠

من هنا فسوف ننتقى بعض الملامح التى يمكن أن تنبئ ببعض أحـوال الحاضر ، مع الاعتراف أن الانتقاء يمكن أن يقوم على شبهة " الاصـطياد " بمعنى اختيار نقاط لا تكون فى صالح سياسة التعليم القائمة ، أو العكس ، وفقا لموقف الكاتب أو المتحدث ٠

أقول هذا منطلقا من باب أمانة الشهادة ، حتى لا يقع فى وهـم أحـد أن حكمنا شامل وكلي ومحيط بالمسألة التعليمية ٠

هنا سوف نلاحظ أن التقارير الصادرة عن الوزارة يغلب عليها التحـدث عن " إنجازات " رأى المسئولون أن التعليم قد شهدها ، ولم يـصدر تقريـر شامل عن رؤية كلية لتطوير التعليم فى مصر ٠

لكننا فى الوقت نفسه نرى قيادة التعليم قد أصدرت ثلاثة كتب ، فى أوقات متفرقة ، يحمل كل منها رؤية فكرية لجوانب مهمة فى التعليم ، وهـذا أمـر يختلف عن فكرة مشروع قومى للتطوير يتضمنه تقرير رسمى ٠

كذلك فلابد لنا أن نسجل انعقاد عدة مؤتمرات " قومية " للتطوير ، لكـن الملاحظ أنها جاءت " قطاعية ، فمؤتمر عن التعليم الابتدائى ، وآخـر عـن التعليم الإعدادى ، وثالث عن إعداد المعلم ٠ وجرت ندوات عدة تركزت فـى التفكير لتطوير التعليم الثانوى تمهيدا لعقد مؤتمر قومى حوله ، لكن هـذا لـم يتم٠

والغريب أن أول مؤتمر لتطوير التعليم الابتدائى كان بعد سنوات تقل عن أصابع اليد الواحدة مما قامت به الوزارة فى عهد الدكتور سرور ، أى حيـث لم تكن دائرة التجربة قد اكتملت بعد ، لتعود العجلة إلى نقطة البداية ٠

الأمر الآخر ، أنه فى الوقت الذى سار فيه التفكير تدريجيا ، حيـث بـدأ بالتعليم الابتدائى ، ثم الإعدادى ، إذا بنا نشاهد أثناء ذلك تغييرا كبيرا فى نظام امتحان الثانوية العامة ، مع أن المعروف بين علماء التربية أن الامتحان هـو الخطوة الأخيرة ، بعد تغيير نظام الدراسة ومناهجها !!

فى ظل هذه الخطوات والإجراءات جاء تطوير كل من التعليم الابتـدائى والتعليم الإعدادى بغير توافر صورة كلية لمسار التطوير ٠

إن من الطبيعى ألا نستطيع تطوير التعليم جملة ، وكلاً ٠٠لكن مفروض توافر صورة شاملة وتصور كلى عن التطوير المنشود ، ثم تجـئ خطـوات التنفيذ على مراحل ، حتى نضمن أن كل تطوير إنما هو حلقـة فـى سلـسلة شاملة ، لها منطقها العام ، وتحكم مسارها فلسفة كلية ٠

وللوقوف على حال التعليم فى مصر نجد أمامنا أربعة مصادر :

- تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠٠٣ ، البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة
- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ ، الصندوق العربى للإنمـاء الاقتصادى والاجتماعى ٠
- تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٣ فى مصر ، معهد التخطيط القومى
- مبارك والتعليم ، ٢٠٠٣ ، وزارة التربية والتعليم

وكما نلاحظ فإن التقارير الأربعة تتدرج من عموم التنمية البـشرية فـى العالم إلى خصوص التعليم فى مصر ، فماذا تقول لنا هذه التقارير ؟

فمن حيث دليل التنمية البشرية – على مستوى العالم – نجد مصر تحتـل المرتبة ١٢٠ من بين ١٧٥ دولة هى جملة الدول التى يشملها تقريـر الأمـم المتحدة ، بينما تحتل إسرائيل المرتبة ٢٢

والبلاد العربية التى تتقدم مصر عشر دول هـى : البحـرين ، وقطـر ، والكويت ، وليبيا والسعودية ، وعُمـان ، ولبنـان ، والأردن ، والجزائـر ، وسوريا ٠

ومن المعروف أن دليل التنمية البشرية ذو ثلاثة أبعاد وهى :

- توقع الحياة ، وهى تقاس بالعمر المتوقع عند الميلاد ٠

- التعليم ، وهى عبارة عن متوسط مرجح لمعدل الإلمام بالقراءة والكتابة (١٥ +) (ثلثان) ، ونسبة القيد الإجمالية فى التعليم الأساسى والثانوى والعالى معا (الثلث) ٠
- مستوى المعيشة ، ويقاس بمتوسط نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى (بالدولار الأمريكى حسب تعادل القوة الشرائية) ٠

وإذا كان دليل التنمية البشرية فى مصر قد تزايد ، من ٠,٦١٣ عام ١٩٩٢ ، إلى ٠,٦٢٣ عام ١٩٩٨ ، فـ ٠,٦٤٨ عام ٢٠٠١ ، إلا أن ترتيبها تراجع من ١٠٧ ، إلى ١١٩ ، ثم ١٢٠ ، حيث أن معدلات الدليل فى دول أخرى قد زادت بنسبة أعلى ٠

ومن الملاحظ أن تقرير التنمية البشرية الذى يصدره معهد التخطيط القومى يسجل أرقاما مختلفة ، فهو يسجل أن دليل عام ١٩٩٨/٩٧ هو ٠,٦٣١ ، و ٢٠٠٠/٢٠٠١ هو ٠,٦٦٥

وإذا كان الهدف الثانى من التنمية البشرية للألفية الثالثة هو (تحقيق لتعليم الابتدائى الشامل) ، فإننا نجد أن النسبة المئوية لصافى الالتحاق التعليم الابتدائى قد بلغت فى مصر فى العام ٢٠٠٠/٢٠٠١ (٩٣%) ، هذا ى الوقت الذى بلغت فيه فى كل من الجزائر ، والبحرين ، والأردن ، الأراضى الفلسطينية المحتلة ، وقطر ، وسوريا ، وتونس ، على الترتيب : ٩٠-٩٦-٩٤-٩٧-٩٥-٩٦-٩٩

أما فى إسرائيل فتبلغ النسبة ١٠١

أما بالنسبة لصافى نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوى ، فبلغت فى مصر ٧٩ % متأخرة بذلك عن البحرين فقط ، ومتقدمة على باقى الدول العربية ٠

أما إسرائيل فتبلغ النسبة ٨٨

وبلغت نسبة طلاب التعليم العالى فى العلوم والرياضيات والهندسة إلى جموع الطلاب الجامعيين فى الفترة من ٩٤- ١٩٩٧ (١٥) ، بينما وصل

فى الكويت : ٢٣ ، والإمارات ٢٧ ، والسعودية ١٨ ، وعُمان ٣١ ، ولبنان ١٧ ، والأردن ٢٧ ، وتونس ٢٧ ، والجزائر ٥٠ ، وسوريا ٣١ .

وبلغ معدل الإلمام بالقراءة من عمر ١٥ فما فوق سنة ٢٠٠١ ، ٥٦,١ ، وكان ٤٧,١ عام ١٩٩٠ ، متأخرة بذلك عن ١٢ دولة عربية حيث بلغت فى البحرين ٨٧,٩ ، وقطر ٨١,٧ ، والكويت ٨٢,٤ ، والإمارات ٧٦،٧ ، وليبيا ٨٠,٨ ، والسعودية ٧٧,١ ، وعُمان ٧٣,٠ ، ولبنان ٨٦,٥ ، والأردن ٩٠,٣ ، وتونس ٧٢,١ ، والجزائر ٦٧,٨ ، وسوريا ٧٥,٣

أما فى إسرائيل فهى ٩٥,١ .

ومن الملاحظ أن تقرير المعهد التخطيط أكد أن معدل القراءة والكتاب للسكان (١٥+) على مستوى الجمهورية وصل إلى ٦٥,٦ % عام ٢٠٠١ ، والفرق واسع كما نرى ، ولا نملك سببا يمكن أن يفسر هذا التباين الشديد .

ولا يتوافر فى تقرير الأمم المتحدة أية بيانات عن الإنفاق على التعليم بحسب المرحلة التعليمية كنسبة من جميع المستويات التعليمية على غير ما هو الأمر بالنسبة للكثرة الغالبة من دول العالم .

لكن تقرير معهد التخطيط يشير إلى أن الإنفاق العام على التعليم نسبة لإجمالى الإنفاق العام بلغ عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ بلغ ١٩,٧% ، و٦,٧ % من الناتج المحلى الإجمالى .

وإذا كانت التصريحات الرسمية تشير إلى ما يصل عام ٢٠٠٣ إلى ٢٣ مليار جنيه جملة الإنفاق على التعليم بمختلف مراحله ، فإن دراسة للدكتوراه أعدها اللواء سيد محمدين ، مساعد وزير الداخلية ، وفقا لما نشرته جريدة (نهضة مصر) فى عددها الصادر يوم ٢١ يناير من العام الحالى تؤكد أن المصريين ينفقون ٢٤ مليار جنيه سنويا على تعاطى المخدرات ، على اعتبار أن الكميات المضبوطة تمثل ١٥% من الكميات المتداولة فى الأسواق .

وأشارت الدراسة أيضا إلى أن الإنفاق على شراء المخدرات مثل ٢١% من إجمالى الناتج المحلى عام ١٩٩٤ ، كذلك مثلت نسبة الإنفاق على المخدرات فى سوق الاتجار ما يقرب من ضعفى الصادرات لعام ١٩٩٩ .

وفى تقرير التنمية الإنسانية العربية ، نقف على متوسط سنوات التعليم (السكان البالغون ٢٥ سنة فأكبر حسب النوع عام ٢٠٠٠) ، فنجد أن هذا المتوسط بلغ فى مصر ٥,٠٥ ، متأخرة بذلك عن أربع دول عربية ، حيث بلغت ٧,٣٧ فى الأردن ، و ٦,٠٩ فى البحرين ، و ٧,٠٥ فى الكويت ، و ٥,٧٤ فى سوريا .

وفى الوقت الذى بلغت فيه سنوات التعليم فى مصر للذكور ٦,٣٢ نجدها بالنسبة للإناث قد وصلت إلى ٣,٧٦ .

وفيما يتعلق بالاختلالات فإننا نجد – كما يشير تقرير معهد التخطيط – أن متوسط كثافة الفصل ما زالت مرتفعة فى كل من التعليم الابتدائى والإعدادى : ٤١,١ ، ٤٣,٩ تلميذا على التوالى ، وتبلغ نسبة المبانى غير الصالحة ٢٣,٨% ، أى أكثر من خمس المبانى المدرسية ، على الرغم من الجهود الكبيرة التى بذلت فى هذا الشأن ، حتى أن تقرير الوزارة لعام ٢٠٠٣ يقرر أن حجم المبانى المدرسية التى تم إنشاؤها منذ عام ١٩٩٢ إلى عام ٢٠٠٣٢/٢٠٠٢ هو ٤٠,٨ ضعف حجم الهرم الأكبر ، وهى مقارنة تثير الدهشة ، فهل نقارن جهدا فى أيامنا هذه بجهد تم منذ عدة آلاف من السنين ، دون أن نوازن فى الوقت نفسه المستوى المعرفى والتقنى بين الفترتين ؟! فضلا عن أن الهرم الأكبر ، بحكم ظروفه ووظيفته كان واحدا ، غير مطلوب ولا متوقع تطور لعدده !

وحمل التقرير أيضا مقارنة مع السد العالى حيث يقرر أن حجم الأعمال الخرسانية التى تمت فى المبانى المدرسية منذ عام ١٩٩٢ إلى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ هو ١١,٦٦ ضعف الأعمال الخرسانية التى تمت فى السد

العالى ، أيضا دون أن تقترن المقارنة بمتغير آخر مهم ، وهو وظيفة كل من السد العالى ، وهو واحد ، والمبانى المدرسية ، وهى بالآلاف !

علما بأن الزيادة فى أعداد طلاب التعليم قبل الجامعى بلغت ثلاثة ملايين ، وثلاثمائة وثلاث وثلاثين ألف وستمائة وأربع وخمسين ٣٣٣٣٦٥٤ طالبا ، وفقا لما جاء بالتقرير نفسه ٠

ثم : ما القصد من هذه المقارنة ؟!

وبالنسبة للمؤشرات الدالة على جودة التعليم ، فإنه – فيما يؤكد تقرير معهد التخطيط ، بالرغم من أن متوسط عدد التلاميذ لكل مدرس بالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية عدد مناسب (مدرس لكل حوالى ٢٠ تلميذا فى كلا المرحلتين) ، إلا أننا نجد أن كثافة الفصل عالية فى المرحلتين أيضا ، حيث تزيد على ٤٠ تلميذ لكل فصل فى غالبية المحافظات ، وهذا يعكس الاختلال الواضح بين انخفاض عدد التلاميذ لكل مدرس وارتفاع كثافة الفصل ، والذى قد يكون من أسبابه الاحتياج إلى بناء مدارس كثيرة والتنوع فى تخصصات المدرسين ، وعدم تركيز فى عملهم على المحافظات الحضرية أو عواصم المحافظات ، كما يلاحظ أن المؤشرات الدالة على جودة التعليم أكثر انخفاضا فى محافظات الوجه القبلى ، فعدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس وكثافة الفصل مرتفعة فى هذه المحافظات ٠

ويتجلى لنا انخفاض معدل العدل التربوى إذا قارنا بين بعض المؤشرات التعليمية فى المحافظات الحضرية وغير الحضرية (تقرير معهد التخطيط) :

- فعلى سبيل المثال نجد ارتفاعا فى معدلات القراءة والكتابة (+١٥) فى أحياء النزهة ومصر الجديدة وشرق مدينة نصر فى محافظة القاهرة حيث بلغت على التوالى : ٩٦,٢ % ، ٩٥,٢ ، ٩٢,٩ بينما بلغت ٤٨,٩ % فى منشاة ناصر ٠

أما فيما يتعلق بنسبة القيد بالتعليم الأساسى والثانوى معا ، فنجد أنها تأخذ نفس الاتجاه ٠

- وهناك فارق كبير بين أعلى قيمة وأقل قيمة لمعدلات القراءة والكتابة داخل كل محافظة من المحافظات غير الحضرية ، وعلى سبيل المثال فإن هذا المعدل ٨٦,٧% فى مدينة سوهاج ، بينما يصل إلى ٢٩,٥ % فقط فى مركز ومدينة دار السلام فى نفس المحافظة ٠
- وبخصوص المدارس الخاصة التى تقدم غالبا خدمة تعليمية أفضل من المدارس الرسمية ، وتتقاضى مصروفات عالية ، نجدها تكثر فى الأحياء الغنية ، وهى تصل إلى ١٩% فى المحافظات الحضرية ، و ٢ فقط فى وجه بحرى ، كما نلاحظ الانخفاض الشديد بنسب القيد بالتعليم الأساسى والثانوى فى المدارس الخاصة فى مراكز (أقسام) المحافظات غير الحضرية ، فهى لا تزيد فى أغلب الأحوال عن ٧% ، بل إنها لا توجد فى عدد كبير من المراكز ، ويرجع ذلك إلى انخفاض مستويات المعيشة بهذه المناطق ، وعدم القدرة على الإنفاق على تعليم أبنائهم فى المدارس الخاصة ٠
- كذلك نلاحظ أن نسبة المبانى المدرسية غير الصالحة ، إذ تصل إلى ١٦% فى المحافظات الحضرية ، نجد أنها ٢٢ فى وجه بحرى ، و ٢٨,٤ فى وجه قبلى ، و ٣٥,٧ فى محافظات الحدود !!

لكن المشكلة الكبرى بالنسبة للتعليم عندما نسعى إلى معرفة أحواله من خلال التقارير ، سواء كانت محلية أو إقليمية أو دولية ، أنها تنظر إليه – فى الغالب – من خارج ، وأعنى بذلك الجوانب الكمية المرئية بالعين ، بينما جوهر التعليم إنما يتمثل فيما يحمله المتعلم من معارف وقيم واتجاهات ، وما يتقنه من مهارات ، وفى جميع الأحوال نجد أنفسنا بعيدين إلى حد كبير عن صورة التعليم الحقيقية ٠

وعلى سبيل المثال ، فقد اطلعت يوم ٢٣من يناير الحالى علـــى رســـالة دكتوراه نوقشت فى اليوم التالى بكلية البنات بجامعة عين شمس عن التنميـــة المهنية للمعلم ، فجاءت بكل أو معظم ما هو مكتوب فى القوانين والقـــرارات والمذكرات الرسمية الخاصة بهذه القضية ، ويمثل ما تحمله كل هذه الوثـــائق أروع ما يمكن أن يصل إليه العقل التربوى ، لكن الباحثة عندما نزلـــت إلـــى الميدان تستقرئ العاملين فيه ، إذا بالنتيجة تكشف عن مفارقة محزنة بين مـــا هو مسطور على صفحات الورق وما هو مشهود فى دنيا الواقع .

إن هناك أسبابا متعددة يمكن أن تفسر غياب الصورة الحقيقية للتعليم من داخل المتعلمين ومخرجات النظام التعليمى ، قد لا يتسع المقام لتفصيلها لكننا نكتفى بالإشارة إلى أحدها ذلك الذى يتمثل فى نهج التفكير التربوى عنـــدما لا يميز بين " ما يجب أن يكون " ، وما هـــو " كـــائن " ، فـــالقوانين واللـــوائح والقرارات تشير دائما إلى ما مفروض ، لكننا ننسى هذا ونتـــصور أن هـــذا حاصل بالفعل ، فنشعر بالرضا المرضى !

فقد نرى شعارا يشير إلى ضرورة أن تكون المدرسة فـــى مـــصر هـــى المدرسة الفعالة ، لكن ليس معنى هذا بطبيعة الحال أن مدرستنا قد أصـــبحت بالفعل فعالة ...وهكذا الأمر بالنسبة لما يرفع من أهداف " التعليم للتميز " ، والتعليم لبناء مجتمع المعرفة ..إلخ

ومن هنا نرى ضرورة ألا يستند التقرير الرسمى لوزارة التربيـــة عـــن التعليم لسنة ٢٠٠٣ على ما ذكر أنه شهادات صحفية وغير صحفية تبين إشادة من جهات دولية بتقدم التعليم ، فمثل هذا المنطق ربما يريح خواطرنا فنـــركن إلى الظن بأن الحال على ما يرام ، ونغفل عن شهادات أخرى نظن أنها ربما لا تقل صدقا عن شهادات الآخرين ، ألا وهى شهادات الأبـــاء والأمهـــات ، والمتعلمين أنفسهم ، والمعلمين ، وأرقام تبين حجم ما ينفق علـــى الـــدروس

الخصوصية التى تعنى سدا لنقص رؤى أنه قام فى الجهد المبذول فى التعليم فى المدارس ٠

تطلع نحو المستقبل :

ترى ، ما الذى يجب عمله فى التعليم للتغلب على رواسب الماضى ، ومواجهة مشكلات الحاضر ، والمساهمة فى بناء المستقبل ؟

الأرض واسعة ، والسبل متعددة :

فهل نسعى إلى تطوير مناهج التعليم باعتباره تمثل " قلب " التعليم الحقيقى ؟

أم نجدّ لتطوير إعداد المعلم وتحسين أحواله الاقتصادية والاجتماعية حيث عليه مدار العملية التعليمية ؟

أم نتجه إلى الكتاب المدرسى باعتباره الوعاء الأساسى لتعليم المعلم وتعلم المتعلم ؟

أم نركز جهدنا لتوفير المبانى المدرسية الفعالة ، حيث أنها تشكل " المسرح " الذى تجرى عليه العملية التعليمية ؟

أم نلتفت إلى الإدارة التربوية ، باعتبارها تشكل الجهاز العصبى لنظام التعليم يصح بصحته ويمرض بمرضه ؟ ٠٠٠

تساؤلات كثيرة تتطلب الإجابة عن كل منها جهدا مستقلا يقوم به عصبة من الباحثين ، فما بالنا وأن تطوير التعليم يحتم النظر والتناول المنظومى لجوانبه جميعا ؟

لكن مما يخفف المهمة أن نعلم أن أن فكر الإصلاح والتطوير والتجديد زاخر بما يصعب حصره من الأفكار والسبل التى يحتاج إليها التعليم حتى يصبح بالفعل ذا فاعلية فى النهوض بالأمة ، بحيث يمكن القول بغير ما مبالغة أننا قد لا نحتاج إلى التفكير من جديد ، وأن الغاية التى نحلم بها هى أن يتحقق ولو ربع أو نصف هذا الذى نراه مبثوثا على صفحات التقارير والبحوث

والدراسات التى خططت ورسمت للتطوير ، ويكفى أن نضع أمامنا فقط العناوين الرئيسية التى تضمنها تقرير وزارة التربية عن ٢٠٠٣ ، وهى :

- مجتمع المعرفة ومقتضياته التربوية .
- مسيرة تطوير التعليم فى مصر للدخول إلى مجتمع المعرفة.
- مدرسة مصرية فعالة لمجتمع المعرفة .
- تطوير الإدارة التربوية لمجتمع المعرفة .
- معلم جديد وتنمية مهنية مستديمة .
- تطوير المناهج والمواد التعليمية ، منظور حديث لمجتمع المعرفة.
- المشاركة المجتمعية ..ركيزة أساسية لمجتمع المعرفة.
- التعليم الفنى فى مجتمع المعرفة.
- محو الأمية ضرورة حياة فى مجتمع المعرفة.
- الشراكة الدولية وتعزيز مسيرة تطوير التعليم .
- تعاظم دور التكنولوجيا فى التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة.
- مشروع بناء المعايير القومية للتعليم فى مصر .

ونحن نعترف أننا لا نأمل أكثر من ذلك أهدافا وأحلاما تعليمية ، لكننا نتصور أن هذه " الأحلام " لن تجد طريقها إلى التشخص حركة تدب فيها الحياة وتمشى على الأرض ، تبنى وتنمى ، تزرع وتحصد ، إلا بإمعان التفكير فى بعض " نُهُج " التفكير فى التطوير والإصلاح :

١- فالتعليم ليس نظاما اجتماعيا قائما بذاته منعزل عن غيره من النظم المجتمعية الأخرى ، ففى مصر بصفة خاصة ، ربما أكثر من كثير من بلدان العالم كان هناك حرص دائم على أن يكون توجيهه وتسييره فى قبضة الدولة ، حتى مع تغير المنظومة المجتمعية من توجه قومى إلى اشتراكى ، إلى رأسمالى أو ليبرالى ، وأمر مثل هذا يجعل من التعليم نظاما تابعا للحركة المجتمعية العامة يعكس همومها ويمرض بأمراضها ويتعافى بعافيتها .

فمن المعروف أن كل صغيرة وكبيرة فى التعليم أصبحت عنصرا مكلفا يتطلب أموالا وتدفقا مستمرا ، لكن المنظومة الاقتصادية فى مصر تعانى من عدد من صور الخلل صارخة ، ولو سقنا مثالا واحدا فيما يحدث لسعر الصرف من هبوط مستمر ، وتذكرنا هبوطه فى العام الأخير إلى ما لا يقل عن الثلث ، أدركنا بالتبعية كيف تهبط دخول المعلمين ثلث قيمتها ، فى الوقت الذى تلتهب فيه الأسعار ، فينشأ ما يشبه السّعار لدى كثيرين سعيا إلى تعويض النقص الذى حدث ، فتشتد وطأة وأسعار الدروس الخصوصية، وتقل الهمة فى الجهد المبذول فى التعليم فى قاعات الدرس ومعامله .

ونستطيع أن نسوق عشرات الأمثلة التى تسير على الطريق نفسه ونتساءل : هل نحمل التعليم وأهله المسئولية ونطالبهم بما يعز ويشح ؟

حتى هذا المبلغ الضخم الذى يذكره مسئول التعليم سعيدا ، بأن جملة ما يخصص للتعليم هذا العام قد وصل إلى ٢٣ مليار جنيه ، نجد أن هذا المبلغ غير حقيقى ، لأنه يساوى بأسعار العام الماضى ما يقل بعض الشئ عن ١٦ مليار جنيه فقط !

ثم إذا كان التمويل قضية حاسمة فى الجهد التعليمى ، وبرزت مقولتنا بأن إمكانات الدولة تعجز عن الوفاء بكل المطلوب ، فهل نعيد التذكير بما أشرنا إليه من قبل بأن " المجتمع المصرى " ينفق على المخدرات أكثر مما ينفق على تعليم ١٨ مليون مصرى ؟!

وهل نحسب جملة المليارات التى " سرقت " من البنوك عبر السنوات القليلة الماضية ؟

حاجتنا لتوفير الإنفاق اللازم لتطوير التعليم لا تقف عند حد طلب المزيد ، وإنما تكمن بالدرجة الأساسية فى أن يعيش التعليم فى كنف نظام اقتصادى معافى ، فهو الذى يعين نظام التعليم على الحياة واستمرارها وتجددها .

٢- ونحن بحاجة إلى أن تقف المسألة التعليمية فى صدارة سلم الأولويات فى بلادنا ٠ وإذا كانت العادة قد جرت بأن تكون قضية الأمن هى التى تحتل الصدارة ، فنحن نؤكد على ما أصبح معروفا بأن الأمن التربوى هو فى الحقيقة الذى يمكن أن يشكل البنية الأساسية للأمن بالمعنى التقليدى ، فمختلف الأفراد الذى يفكرون للأمن ويعملون له ، فى الشرطة ، والقوات المسلحة ، هم نتاج نظام التعليم ، والذين يخلون بأمن المجتمع وينشغل بهم رجال الأمن ، بحاجة إلى تربية وقائية تبعدهم عن أساليب الانحراف فى التفكير والسلوك ٠٠٠وهكذا

إننا عندما نشهد فى كل عام العديد من المهرجانات والاحتفالات التى توزع فيها جوائز ضخمة ، وخاصة فى المجالات الفنية ، ثم نجد الاحتفال الذى ألفناه فى سنوات سابقة بعيد العلماء والمفكرين يجد طريقه إلى التجميد عبر سنوات طويلة ، نشعر بأسى ، لا عى أموال نريد مثلها ، ولكن على ما يعكسه هذا من قيمة متدنية للعلم والعلماء والمفكرين فى سلم الأولويات ٠

٣- ونحن نأمل تخفيف حدة الحساسية من النقد الذى يمكن أن يوجه إلى التعليم على صفحات الصحف وفى أجهزة الإعلام ، ذلك أن أى جهد فى الدنيا ، فى أى مجتمع ، وفى أى زمان ، يستحيل أن يخلو من عثرات وسلبيات ومشكلات ، ومن ثم فإن تناول مثل هذا وذاك لا ينبغى أن يُنظر إليه على أنه هجوم وحرب موجهة إلى هذا وذاك من مسئولى التعليم ٠ وفضلا عن ذلك ، فإن المتغيرات المرتبطة بالتعليم تجعل منه - كما أسلفنا - قضية مجتمعية ، كلنا مسئولون عنها حتى ولو لم نكن من أصحاب مواقع المسئولية التنفيذية ٠ وأكثر من هذا أن الكثير من مشكلات التعليم وقضاياه هى نتائج لأحوال وتجارب وممارسات وتفكير تراكم عبر عقود عدة ، ومن ثم فلا يمكن أن يكون مسئول حال هو وحده الذى يتحمل الوزر ٠

نقول هذا لأن صور النقد والتحليل تكاد تختفى من أجهزة الرأى العام ، وكيفية حدوث هذا أمر يطول شرحه ، لكن يكفى أن نذكر بأن تعدد الـــرؤى ، وتنوع وجهات النظر ، من شأنه أن يعود بالنفع على مـــسيرة التعلــيم ، وأن الرأى الواحد يستحيل أن يصل بنا إلى بر الأمان ٠

٤- كذلك فإن هناك سلسلة من العادات والقيم والاتجاهات الاجتماعية التى توارثناها عبر أجيال متعددة ، وهى تشكل فى جملتهـــا مـــا يمكـــن تـــسميته بأمراض اجتماعية متوطنة ، من شأنها أن تُعجز إدارة التعلــيم عـــن الـــسير المستقيم على الطريق ٠

وعلى سبيل المثال ، فالرأى الجماعى كما هو معروف أفـــضل طريـــق لصناعة القرار ، وأن يكون هذا الرأى الجماعى عن طريق مؤسسات ، فهـــذا أفضل وأفضل ٠

لكن الهدف من هذا وذاك غالبا ما لا يتحقـــق ، لجملـــة أســـباب ليـــست مسئولية أحد بعينه ، وإنما ، كما قلنا ، هـــى أدخـــل فـــى بـــاب الأمـــراض الاجتماعية التى – فيما يبدو – لا قبل لكثيرين للتخلص منها :

فالمجالس المعاونة يتم الاختيار لها من قبل سلطة التعليم العليـــا ، ومـــن نوادر الدهر حقا أن يقع الاختيار على المخالفين للرأى ، وإذا تحققت المعجزة وحدث هذا ، فبعدد محدود للغاية بحيث يتحول إلى مجرد " ديكور " لا فاعلية له ولا تأثير ٠

كذلك ، فالكثرة الغالبة من الأعضاء غالبا ما تنظر إلى ما يريـــده رئـــيس المجلس ، وقلما يعارضه أحد ، والرأى النهائى هو للرئيس ٠

هل يمكن أن نطمع فى أن يكون تشكيل المجالس التعليمية خارج ســـلطة التعليم بحيث تتوافر لها حرية الحركة والتفكير ، وتكون بمأمن عن الإقـــصاء والعزل ؟

وإذا كانت القيادة التعليمية العليا فى حاجة إلى مستشارين ، فإن ما قلناه عن المجالس التعليمية ، يصدق هنا أيضا ، فضلا عما هو مألوف فى الموروث الإدارى المصرى من سعى البعض إلى تكوين دائرة مغلقة حول المسئول الأول ، لا تسمح لمن لا يميلون إليه بالنفاذ إلى داخل الدائرة ، ويكون نهجهم فى كثير من الأحوال تجاه " الآخر " هو نهج الإقصاء والتنفير ، ومع الأصدقاء والرفاق ، نهج التقريب والتزيين ٠

٥- ولنا أن نأمل أيضا فى مزيد من دقة التعامل مع البيانات والإحصاءات ، والشفافية ، وعلى سبيل المثال ، فإحصاء الأميين عام ١٩٩٦ يشير إلى نسبة تصل إلى ٣٩,٤ % ، وإحصاء تقرير معهد التخطيط (وهو جهة حكومية كما نعلم) يشير إلى أن النسبة عام ٢٠٠١ ، أى بعد خمس سنوات ، قد أصبحت ٣٤,٤ % ، وتقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة يذكر أنها ٤٣,٩ % ، لكن تقرير الوزارة الصادر عام ٢٠٠٣ ، ومن ثم فمفروض أن يكون ما يصوره عن العام الذى قبله ٢٠٠٢ ، ومع ذلك ، فإذا تغاضينا عن ذلك فهو يشير إلى أن نسبة الأمية عام ٢٠٠٣ هى ٢٩,٣٣ % ، وهو أمر يثير علامات استفهام حول مدى دقة هذا البيان ٠

والحديث عن رصد ٢٣ مليار جنيه للتعليم ، ثم المقارنة بين ما كان مرصودا قبل ذلك بعقد أو أكثر من الزمان ، لا يجئ هكذا فى صورة أرقام خام ، لأن دقة التعامل مع البيانات الرقمية تقتضى ربط هذا وذاك بقيمة العملة فى وقت رصد الميزانية ، وربطه كذلك بعدد التلاميذ ، ومن ثم بنصيب التلميذ من هذا الإنفاق ، وكذلك وفقا لسعر الأساس ، وتوزيع هذا المبلغ فيما يخص الأجور والمرتبات ، وما يخص الاستثمارات ، وما يخص العملية التعليمية ٠٠إلخ

كذلك فعند الحديث ، على سبيل المثال عما يشير إليه تقرير الوزارة من " مؤشرات الإنجاز " (ص ٩٠) ، وذلك فى مجال المناهج والمواد التعليمية

فى المرحلتين الإبتدائية والإعدادية يقول " كما استند العمل على تطوير المناهج وأساليب التدريس إلى ما يحقق : تشجيع التفكير الناقد ، والقدرة على حل المشكلات ، وتنمية مهارات التفكير العليا ، وتنمية المواهب ، وتعدد مصادر التعليم " ، فمنطق التفكير يقول بأن هذا يمثل " ما يجب أن يكون " ، ومن ثم فصياغته تحت باب " الإنجازات " يعنى أنه تحقق ، وهنا يمكن أن نطالب بالدليل على تحققه ، حيث أن العديد من المؤشرات تؤكد أنه ليس حادثا وواقعا .

وبعد ...

نعود ونؤكد فى نهاية المطاف إلى التأكيد على أن النظر المنظومى الشبكى الكلى الذى يرى فى التعليم الضمان العلمى الحقيقى للأمن المجتمعى . وأن التعامل مع التعليم باعتباره قاطرة التنمية هو الطريق المستقيم الموصل إلى النهوض بالأمة ، وأن التفكير الموضوعى العلمى المفتوح على شتى التيارات والآراء هو السبيل الرئيس لحسن السير نحو المستقبل المأمول .

من كراس تلميذ ثانوى* !!

ليس هذا حديثا شخصيا عن ذات بعينها ، ولا هو هروب إلى الماضى ، وإنما " الأمة " هى الموضوع ، والحاضر والمستقبل هو الهدف ٠٠ ٠

كان ذلك فى عام ١٩٥٢/١٩٥١ ، وكان صاحبنا فى الصف الثانى الثانوى القديم ، وهو ما يعادل الآن الصف الثانى من المرحلة الإعدادية ٠

ما زال يحتفظ حتى الآن بكراسة التعبير التى أخذ بالأمس يتصفحها ، فإذا به يجد على غلافها الخارجى من أعلى ، على اليمين ، شعار حزب مصر الاشتراكى الذى كان أحمد حسين يتزعمه تبرز منه كلمتا : الله – الشعب ، ثم شعار الحزب : الله أكبر وليحيا الشعب ! فتعجب : كيف كان يمكن أن يحدث مثل هذا منذ أكثر من خمسين عاما ، ثم لا يتخذ معه أحد إجراء أمنيا ؟ أليست الكراسة كراسة مدرسة ، وهذا إعلان رسمى عليها بانتماء إلى حزب سياسى ؟ ومتى ؟ فى هذه السن المبكرة من العمر ، ولا يبرز اتهام بأن قوى سياسية مغرضة لا تريد الخير لمصر تستغل تلاميذ صغار كى تشغلهم عن مستقبلهم بالاشتغال بالسياسة ؟

ومن كان وزير " المعارف " فى ذلك الوقت ؟ العملاق المفكر : طه حسين !! ولأنه طه حسين ، لم يتربص بالتلميذ لينتقم منه، أو يطلق عليه من يقوم عنه بذلك ٠

وكان رئيس الحكومة هو الزعيم العظيم مصطفى النحاس الذى جاء إلى الحكم بإرادة الجماهير عن طريق انتخابات حقيقية ٠

وتشتد الدهشة بصاحبنا عندما يفتح صفحة أول موضوع من موضوعات التعبير ٠٠٠صدق أو لا تصدق أيها القارئ أن رأس الموضوع – لاحظ أن

---

* جريدة المصريون الإلكترونية ، فى ٢٠٠٧/١٢/٦

تاريخه هو ٢٤ من نوفمبر ١٩٥١ – كان كما يلى : " فى يوم ذكرى عيد الشهداء خرجت مصر فى مظاهرة رائعة تحيى فيها ذكرى شهدائها الأبرار وتعلن عزيمتها الصادقة على طرد الغاصبين • صف ما شاهدت ، وأثر ذلك فى نفسك " !

لم تكن هناك قوات أمن مركزى تحاصر المنطقة التى قامت فيها المظاهرة القومية الكبرى •• بل كان رئيس الحكومة ، مصطفى النحاس مشاركا فيها !!

ويجد صاحبنا التلميذ الصغير نفسه منهيا موضوعه بقوله : " إن مصر التى علمت الإنسانية وأضاءت العالمين • مصر التى رفعت لواء الأديان جميعا وأعلنت كلمة الله والإسلام • مصر مركز العالم وزعيمة الشرق ، بعد أن طهرتها الآلام وصقلتها المحن •••لن تموت أبدا ، بل ستبعث من جديد لتعيد سيرتها الأولى ، منارة للعالم ، وتاجا للشرق ، وزعيمة للإسلام " •

لا تدهش أيها القارئ ، فما زالت الكراسة تحمل الكثير •••

فالموضوع التالى بتاريخ ١٩٥١/١٢/١ ، رأسه : " وفد على مصر ضيف عظيم هو الدكتور مصدق رئيس وزراء إيران ، فاستقبلته البلاد حكومة وشعبا استقبالا رائعا • صف هذا الاستقبال وأثره فى العلاقات بين البلدين " !وكانت الدرجة التى أعطاها المدرس لصاحبنا هى (١٤ من ١٥) •

آه لو ثبت أن أحدا الآن من التلاميذ كتب مادحا لأولى الأمر فى إيران !!

هل كان هذا انصرافا عن التحصيل العلمى وانشغالا بأمور الكبار ؟

كلا ، كانت تربية قومية عملية حقيقية ، تجعل من هموم الوطن مركز الاهتمام فى ذهن الصغار ، فيشبوا عشاقا لوطنهم ، متطلعين إلى خيره ومستقبله ، لا إلى الأغانى التى تخرج من حناجر كأنها نهيق حمير ، بكلمات تافهة ، مصحوبة برقص خليع !

وبتاريخ ١٩٥٢/٤/٢٦ ، نجد رأس الموضوع أبياتا من شعر نصها :

مر القطيع بأرض طاب منهلها	وعشبها فاستقى مـــن مائها ورعى
فصاح راعيه : هيا يا قطيع بنا	نفلت من الذئب إن الذئب قد طلعا
قال كبش له : ما الفرق بينكما	كلاكما يبغى مـــن لحمـــنا شبعا
دعنا له وانج إن أحببت منفردا	فلست أكثر زهــدا منه أو ورعا
نعم الفرار الذى أقبلت تنشده	لـــو كان ينقذنـــا ومنـــك معـــا

ثم طلب المدرس : " انثر هذه الأبيات فى قصة من إنشائك " ·

قرأ صاحبنا الأبيات فإذا بها تصور له حال الشعوب المقهورة مع قاهريها ، فها هو يكتب : " ما أشبه تلك القصة بقصة الاستعمار البغيض الذى يفرض نفسه بغير حق على الشعوب الضعيفة بحجة الدفاع عنها ··يا للسخرية ؟ ! "

هل يستطيع مدرس الآن أن يتقبل من تلميذ أن يكتب من هذا المنطلق مشيرا إلى الاحتلال الأمريكى لكل من العراق وأفغانستان ؟!!

لماذا قفز هذا المعنى وفرض نفسه على ذهن صاحبنا الطالب الصغير ؟ لأنه لم يكن يعيش جو تفاهات تملأ الساحة · لم يكن يعيش وحوله جند مدجج بالسلاح يتربصون به وبأمثاله كى يقذفوا بهم فى غيابات السجن بتهمة الخروج على الشرعية ، على الرغم من كل ما كتب وقيل وصفا لهذه الفترة بأنها كانت فسادا وطغيانا ، لأن الذين قالوا هذا ، لم يروا ما بعد هذه الفترة ، حتى يتبين لهم ان " الظلام " الذى وصفت به أصبح – قياسا لما حدث بعد ذلك – هو نور حتى ولو كان على ضوء شموع !!

ويجئ موضوع بتاريخ ١٩٥٢/٢/٢٧ بعنوان (حريق القاهرة) !

قد يقول قائل أن مصر كانت ما تزال محتلة من قبل الإنجليز فى منطقة قناة السويس ، وهى الآن حرة مستقلة ، فنقول : أليس هذا أدعى لمزيد مداخل من حرية التعبير داخل مؤسسات التعليم ؟

ثم تجئ المفاجأة الأكثر مدعاة للدهشة ، بل – ربما – لعدم التصديق ··

فبعرض صفحتى الكراس ، وفى أعلى سطرين منهما ، يكتب ببنط كبير " مانشيتات " تحمل بعضا من مأثورات عدد من المفكرين ، أولها كلمة لخالد محمد خالد : (إذا خفنا أن نصطلى بنار الثورة دفاعا عن بلادنا فسنصطلى غدا بنار الحرب دفاعا عن أعدائنا ٠ وإذا آثرنا الطمأنينة على الحرية فسنفقد الطمأنينة ونفقد الحرية) ٠

لم يوجه اتهام إلى صاحبنا بالدعوة إلى قلب نظام الحكم ، ولا حتى قبض عليه واعتقل ٠٠ظل يمارس حياته بصورة عادية ٠٠ولم تكن مثل هذه العبارات صارفة له عن دروسه ، فقد كان موقعه دائما أحد المواقع الثلاثة الأولى !

كان أقصى درجة من العقاب وقعت على صاحبنا أن عبّر المدرس عن استيائه من هذه المانشيتات واصفا إياها بأنها " عبث " ، لكنه لم يبلغ عنه الجهات الأمنية ، ولا حتى إدارة المدرسة !

وفى الصفحة التالية عنوان كبير بأعلى الصفحة (الثورة على الطغاة من طاعة الله) ، وأعلى الصفحة التالية (اعطنى الحرية أو اعطنى الموت) ٠

ثم ينقل فى أعلى صفحة أخرى " مانشيتا لجبران خليل جبران يقول فيه (إن الشريعة العمياء والتقاليد الفاسدة تظلم الضعيف إذا سقط ، أما القوى فتسامحه) ، وهو نفس المعى الذى جاء فى حديث لرسول الله صلى الله عليه وسلم تحذيرا للمسلمين من سوء مصير أمم سابقة إذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد ، أما إذا كان السارق من الأغنياء ، تركوه ، ثم يعقب : " والله لو سرقت فاطمة بنت محمد لقطعت يدها " !!

وفى آخر صفحات الكراس ، نجد المانشيت التالى : (إن طريق الواجب أقصر الطرق إلى المجد ، ولكن فى مصر يحدث العكس) !!

ترى ، لو لم أصرح بزمن الكراس ، هل سيتصور أحد أن هذا كلام قيل منذ أكثر من خمسين سنة ؟

والله ٠٠حدث هذا فى مصر
منذ أكثر من خمسين عاما

فى العام الجامعى ١٩٧٠/٦٩ بدأت لأول مرة فى التدريس بعد حصولى على درجة الدكتوراه ، وكان المقرر هو تاريخ التعليم فى مصر ٠٠كان لى مفهومى للتاريخ الذى تعلمته من أستاذى الراحل د٠ أبو الفتوح رضوان حيث لا يقف عند حد السرد والتسجيل للماضى ، وإنما يحلله ويفسره ، وهو فى اختياره للوقائع والأحداث لا يكون " أمين متحف " لما مضى ، وإنما ناقدا لعصر يعيشه ومستشرفا مستقبلا نرجوه ونتمناه٠

كان أول موضوع أشرحه لطلابى ، عن التعليم فى عصر محمد على ، وعند القيام بعملية التحليل والتفسير ، كنت أسمع ، من هنا وهناك همسات لطلاب تقول : " مثل هذا يحدث الآن !! " ، فأشعر بغبطة داخلية ، وأتأكد أن الهدف قد تحقق ، وأننى بالفعل لم أكن مجرد " زائر " للتاريخ ، أجول بالطلاب فى متحف أثرى ، وإنما أعيش معهم حاضرهم ٠

هذه مقدمة لابد منها قبل أن أروى بعض ما حدث منذ أكثر من خمسين عاما ٠٠٠

المشهد الأول :كان الدكتور محمد مصدق رئيس وزراء إيران الشهير ، وصاحب قرار تأميم البترول ، فى زيارة لمصر عام ١٩٥١ ، عندما كان صاحبنا فى الصف الأول الثانوى (قديم) ، وفى " الفسحة " الأولى وجد عددا كبيرا من طلاب المدرسة يتجمعون فى مظاهرة خرجت من المدرسة ، تهتف للتأميم وبسقوط الاستعمار ، والتحق بهم صاحبنا ، وخرجوا من المدرسة فى اتجاه فندق شبرد حيث كان مكانه فى شارع الجمهورية قبل حريق القاهرة ٠٠لم تحاصر قوات شرطة ، المدرسة ، ولم يعتقل أحد من الطلاب ٠

عندما وصلت المظاهرة مكان الفندق ، إذا بسيارة مصدق نفسه تقف أمام الباب ، وتلتف جموع المتظاهرين بها ، وكان صاحبنا من بينهم ، وما زال يذكر جيدا كيف مد يده إلى داخل السيارة حتى ينال حظوة مصافحة الزعيم الإيرانى الكبير ٠٠لم يكن هناك طوق أمنى ضخم حول الرجل ، وعندما اندفع صاحبنا ليمد يده داخل السيارة ، لم يطلق عليه الرصاص " فى المليان " خوفا من أن يكون قاصدا الاعتداء على الضيف الكريم ٠

لا ، لم تكن هناك حاجة إلى شرطة ٠٠لقد كان المتظاهرون أنفسهم حراسا للضيف ٠٠لأنه كان زعيما وطنيا ، لا يعمل إلا لمصلحة وطنه ، بسيطا ، متواضعا ٠٠سبقته سمعة عطرة ٠٠ ولاحقته صورة زاهية ، فتحول الناس من حوله إلى شرطة خاصة تحميه وتغمره بفيضان من الحب والتقدير والإعجاب ، فلم الحرس ، ولم الأمن ؟!!

المشهد الثانى : كان صاحبنا فى مدرسة أهلية بالفجالة ، لرجل تعليم كان شهيرا هو " راغب مرجان " ، وكان قبطيا ، ويشهد صاحبنا أن هذا المدير كان مربيا من طراز نادر ، لم يشعر عنده الطلاب بأى تفرقة طائفية ، ولا كان هذا المفهوم معروفا فى ذلك الوقت ٠٠وقت الملكية الطاغية ، والاستعمار البغيض ، والإقطاع المفترس ٠

لماذا كان هذا بالأمس ولم يعد مثله اليوم ؟!!

وفى الصف الثانى كان صاحبنا يدرس مع زملائه مقررا عن التاريخ الإسلامى ، ولم يكن المدرس مسلما ، ولم يكن هذا فى حد ذاته مخالفا للأصول والقواعد ، لكن هذا المدرس بالذات لم يكن حصيفا فى تعامله مع المقرر ، فلاحظ الطلاب أنه يشيع روحا من الاستخفاف وعدم التصديق وقدر من السخرية ، وخاصة فى الموضوع الأول حيث كان خاصا بظهور الإسلام ، وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ٠

تشاور الطلاب فى الأمر ٠٠وأجمعوا على الضيق من موقف المدرس ، لكنهم لم يتظاهروا ، ولم يعتدوا على المدرس ، وإنما كتبوا خطابا إلى مدير المدرسة " القبطى " يشرحون فيه الوضع ، وأن المدرس بشرحه يؤذى مشاعرهم ومعتقداتهم الدينية ٠ ولم يغضب المدير من الطلاب ، وإنما غضب من المدرس ، وأمر بنقله من تدريس هذا المقرر فورا ، ليدرس مقررا آخر ، وبادر الطلاب بمعاودة مقابلة المدير ليشكروه ويعظموه ٠٠كان صاحب مدرسة خاصة تستهدف الربح ، لكنه فى الوقت نفسه كان مربيا ممتازا ، لم تتحول مهنة التعليم لديه إلى تجارة ٠ كان قبطيا ، وفى الوقت نفسه مصريا صميما ، ووطنيا مخلصا !!

ولم تتسرب القضية إلى صحف تشعل الموقف وتنفخ فى النار ، ويثور حديث هنا وهناك عن " فتنة طائفية " ، لأن هذا المصطلح لم يكن معروفا فى ذلك الوقت ، ولم يفصل أحد ، معلما كان أو طالبا ٠

لماذا كان هذا بالأمس ، ولم يعد مثله اليوم ؟!!

الأكثر من هذا أن الرجل القبطى العظيم حرص على أن يضم مبنى المدرسة " مصلى " ، حيث كان يؤذن للصلاة فيها أحد الطلاب ، وكان آذان الظهر يتوافق دائما مع " الفسحة " الكبيرة ، وتقام الصلاة ويؤم أحد المدرسين الطلاب !

لم تهرع إدارة التعليم إلى منع هذا ، ولا حقق مع الطالب المؤذن ، ولا نقل المدرس الإمام إلى عمل آخر ٠٠كان الجميع متجها إلى عدو واحد هو قوى البغى والهيمنة الخارجية ، على الرغم من تعدد التيارات والاتجاهات ٠٠

لماذا كان هذا بالأمس ولم يعد مثله اليوم؟!

المشهد الثالث : قبل الإمتحانات بما يقرب من شهر ، كان صاحبنا يلاحظ أن عددا من المدرسين يطلب من طلاب فصله فى المقرر الخاص به أن يأتوا قبل جرس الصباح بساعة لأنه يريد أن يعطيهم دروس تقوية فى المقرر ،

وبعضهم الآخر ، كان يطلب أن يستبقيهم بعد انتهاء الدراسة مدة ساعة للغرض نفسه ...

كم كان المدرس يطلب أجرا على هذه الدروس الإضافية ؟

أقسم بالله ، أن هذا كان يتم مجانا لوجه الله ، والوطن !!

لم يكن هؤلاء المعلمين أغنياء ، بالمال ، لكنهم كانوا أغنياء بالتعفف ..بل لقد كان المدرس أبأس الفئات المهنية العاملة فى الدولة .

لماذا كان هذا بالأمس ، ولم يعد مثله اليوم ؟!!

هل كان هذا " الماضى " سيئا حقا لنهجره ؟ وماذا يعنى " التقدم " فى عرف وقوانين علوم الاجتماع البشرى ؟!!

كانت هذه هى مصر الحقيقية قبل أن يتم مسخها وإفقارها ومص دمها وبيع أغلى مؤسساتها ...

وكان هذا هو المواطن المصرى قبل أن يتم " تجريف " عقله ، وشرخ قيمه ، ومسخ ثقافته ..

وكان هذا هو تعليم مصر ، الذى " أنبت " قيادات وزعامات فكرية وسياسية وأدبية لم تتكرر !!

وإذا كنا قد استطعنا هذا منذ أكثر من خمسين عاما ، فهل نعجز اليوم عن فعل مثله ، أو أعظم منه ؟

عودة الصف السادس ..

عودة إلى الصواب*

من الفوارق المهمة بين الدول الديموقراطية والدول غير الديموقراطية أن " الرأى " فى الأولى يسبق اتخاذ القرار ، على عكس الأمر فى الدول الأخرى ، حيث يجئ بعد اتخاذ القرار .

فى الحالة الأولى ، تكون وظيفة الرأى إيجابية ، التوجيه والمشاركة ، وفى الحالة الثانية ، تكون وظيفته سلبية ، التبرير والتسويغ .

من هنا نشعر بدهشة بالغة أن تجئ مناقشة عودة الصف السادس الابتدائى ، بعد صدور القانون الخاص به منذ خمس سنوات ، خاصة وأن ما يجرى من مناقشات يغلب عليها " المعارضة " لا التبرير ، إذ لابد أن يكون التساؤل : وأين كان هذا الموقف طوال هذه السنوات الخمس ؟

لا أسوق رأيى هذا سخرية من أصحاب المناقشة الدائرة الآن ، فنحن نثق بوطنبيتهم وإخلاصهم ، ولكننا نسعى إلى تصويب الرؤية ..

ولا نسوق رأينا هذا دفاعا عن مسئول حال ، فالهوة بيننا وبينه واسعة ومشهورة ..

وإنما نسوقه اتساقا مع ما كتبناه معارضة للدكتور فتحى سرور عندما كان وزيرا للتعليم ، وأصدر القانون المشئوم عام ١٩٨٨ ..كتبنا مقالات ، وواجهناه على شاشة التلفزيون فى برنامج الراحل أحمد سمير (واجه الحقيقة) مع آخرين ، ونشر لنا رأينا الراحل أحمد بهاء الدين ، فى عموده اليومى بالأهرام ...

ولا نريد أن نعيد ما سبق لنا قوله كشفا عن مظاهر " الخطيئة التاريخية "

---

* نشرت بجريدة أخبار اليوم في ٢٠٠٤/٥/٨

لكبرى فى حق مئات الألوف من أبناء هذا البلد ...وتفنيدا للحجج المتهافتة لتى استند إليها صاحب القرار الخطيئة ..

ومن هنا فإن عودة الصف السادس هى عودة إلى الحق ...

أما إبداء الدهشة من أن المجلس الذى أجاز الإلغاء هو الذى طلب العودة ، فلا داعى لشرح ذلك ، فهذه عادة مؤسفة قائمة ، لا فى التعليم وحده وإنما فى مجالات عدة ، ولا عجب ، فالناس فى المجتمعات غير المتقدمة ، كثيرا ما يكونون " على دين ملوكهم " ، إن خيرا فخيرا ، وإن شرا فشرا .

لكن ما نعجب له حقا أن يصدر القانون دون أن تسبقه ، أو ترافقه ، تصورات عن كيفية تطبيقه ، ونجئ اليوم لنتحدث فى ذلك ، وقد أصبحنا قاب قوسين أو أدنى من التطبيق ، ومن ثم نثير المشكلات الخاصة بالتمويل والمعلمين اللازمين والمبانى المطلوبة ، وكأننا نقدم المبرر لمن يعارضون بأن يلحوا على تصوراتهم ، أو نقدم التبرير مسبقا لأوجه تقصير لابد أن تحدث ، إذا سرنا على الطريق ، وقد خلت أيدينا من وسائل التطبيق اللازمة ، وخلت عقولنا من الحلول اللازمة .

وليس صحيحا أن هناك نقصا فى المعلمين ، فهناك ألوف من تلاميذنا خريجى كليات التربية يعانون بطالة مؤسفة ..

وإذا كان الإلغاء السابق قد تم بحجج اقتصادية بحتة ، فليرجع القارئ إلى تقرير الجهاز المركزى للمحاسبات الذى قدم لمجلس الشعب ونشر ملخصه في الصحف ، وسوف يجد أن الوضع الاقتصادى لم يصبح أفضل مما كان عليه عام ١٩٨٨ ، ومن ثم فلا يجب أن نتصور أن العودة ، هى نتيجة لتحسن الأوضاع الاقتصادية ، وإنما هى عودة لسماع صوت العلم التربوى ، وصوت الاحتياجات القومية ، ومصلحة الوطن ، مستقبلا .

فكيف يمكن تدبير الموارد اللازمة لتعيين ألوف من المعلمين ، وتوفير أبنية مدرسية ضرورية ؟ وكيف يمكن مواجهة " السنة الفراغ " ؟ تلكم هى

التساؤلات التى كان من المفروض أن تطرح على الرأى العام قبل صدور القانون ، وفوات هذه السنوات الخمس من غير مناقشة وتفكير وتدبير ، لا يعفينا من أن تثور مثل هذه المناقشة الآن .. أما أن نناقش : تعود أو لا تعود ؟ فإن هذا معاندة لتيار التاريخ ، ومصادمة لأصول العلوم التربوية والنفسية ، وسير فى غير اتجاه مستقبل أبناء هذا الوطن .

إن المسألة مثلها مثل القضايا المصيرية القومية الكبرى :

هل عندما فكرنا فى تجديد شبكة الاتصالات التى كانت متهالكة وتطويرها منذ سنوات عاقنا هذا خلو أيدينا من المال اللازم ، أم قلنا أنها مصلحة قومية عليا لابد من حلها مهما كان الثمن ؟

هل عندما كادت القاهرة تغرق فى المجارى ، وقمنا بتغيير شبكة الصرف الصحى ، وتطلب ذلك " مليارات " من الجنيهات ، تذرعنا بقصور ذات اليد ، أم تناولنا المشكلة على أنها مسألة مصيرية ، لابد أن تتجاوز أية صعوبات مهما كانت ؟

فما بالنا ببناء ملايين الأبناء الذين هم قوام مستقبل هذا الوطن ؟

((رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا ... (٢٨٦))

أزمــــــةُ تفكير*

أن نتصور أن كل ما نعانيه من مشكلات ، وكل ما نواجهه من صـــعاب مصدره الوحيد هو " الآخر " فذلك أبعد ما يمكن عن الصواب ، فهناك أسباب وعلل ترجع إلينا نحن ، وصور قصور واضحة صدرت من جانبنا نحن ٠

صحيح أننا نواجه فترة تكاثرت علينا فيها السباع والذئاب والثعالب مـــن كل مكان ، لا من خارج فقط ، وإنما أيضا من داخل ، بحيث يتصور البعض أن ليس من المناسب فى هذه الفترة أن نقوم بتوجيه اللوم لقوى من بيننا نثـــق فى إخلاصها ، ونؤمن بصدق انتمائها لتوجهات الأمة ٠ ومع ذلك فكاتب هذه السطور يؤمن بأن كل هذا لا ينبغى أن يعفينا أبدا ، من حين لآخر ، من وقفة صدق مع النفس ، نراجعها ، ونخضعها للفحص والاختبار ، بحثا عمــا قــد تكون قد وقعت فيه من أوجه سلب ومظاهر قصور ، حتى نأمن سلامة الخطى ، ووضوح الطريق ٠

والمناسبة التى أنتهزها لهذه الوقفة مع النفس ، دعوة كريمة تلقيتها مـــن المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالرباط بالمغرب لحضور اجتمــاع خبراء من دول إسلامية مختلفة حول قضية " تطوير التربية الوالديـــة فـــى التعليم " ، من منظور إسلامى ٠

وأرجو ألا يسارع القارئ بالنظر بعين الاستخفاف بالقضية ، بحـسبانها قضية متخصصة ضيقة ، فى فترة نتحدث فيها عن قضايا كبرى مثل العولمة ، والاحتلال الأمريكى للعراق ، والعدوان المستمر مـــن القـــوى الـــصهيونية النازية ، ذلك أن قضيتنا ليست هامشية ، ولا هى صغيرة ، بل هى " أساس " و " مصدر " لكثير مما نعانيه من مشكلات " كبيرة " ٠ ولولا ضيق المقام

---

* نشرت بجريدة آفاق عربية ، فى ٢٠٠٤/٥/١٢ ٠

لأفضنا بيانا لما نقول وبرهانا على أن مواقفنا وتصوراتنا التى نواجه بها كل ما فى هذه الدنيا ، إنما تزرع بذورها الأساسية فى سنوات تربيتنا الأولى على أيدى والدينا ٠

كانت الثغرة الأولى التى تبدت لى منذ الساعات الأولى ، هى ذلك الغموض الذى شاب الرؤية حول المفهوم الأساسى للاجتماع ، ألا وهو " التربية الوالدية " والذى اختلط اختلاطا واضحا بما هو معروف من مفهوم " التربية الأسرية " ، حيث يتعامل كثيرون مع المفهومين وكأنهما مترادفان ، ومن ثم يمكن أن يكون عنوان الحديث أو المداخلة ، أو البحث عن التربية الوالدية ، بينما ما يجئ تحته ، يشمل التربية الأسرية ٠

فالتربية الأسرية منسوبة للأسرة ، والأسرة تشمل كلا من الأب والأم ، والأبناء ، وقد تمتد لتشمل الأقارب من الدرجة الأولى ، مثل الأعمام والأخوال ، والجد والجدة ، فيما يعرف بالأسرة الممتدة ، وبالتالى فكل تأثير فى شخصية الأبناء يأتى من كل هؤلاء ، هو مما يقع تحت عنوان التربية الأسرية ، حتى ولو كان يأتى من قبل الإخوة الكبار تجاه الإخوة الصغار ٠

أما التربية الوالدية ، فتقتصر فقط على ما يصدر عن الوالدين تجاه أبنائهما مما له دور ملموس فى تكوين شخصياتهم من جوانبها المختلفة ، وبالتالى فالتربية الوالدية جزء من الأسرية ، وهكذا جاء كثير من الحديث والمناقشات مما يقع خارج الموضوع ، فيضيع وقت ، ويتبدد جهد ، بغير تحقيق الهدف المنشود ٠

إن مثل هذا الخلل فى منهجية التفكير الذى يتبدى لى فى مواقف أخرى كثيرة ، وفى أوقات أخرى متعددة لا يكون عادة قاصرا على مثل هذا الموضوع ، وإنما يمتد ليصيب أى مناقشة فى كثير من القضايا، وعن طريق كثير من الأشخاص ٠

ويُطلب من مندوبى الدول أن يعرضوا ما كلفوا به من تقـارير حـول " واقع " التربية الوالدية فى مناهج التعليم " ، فإذا بالكثرة الغالبة تتحدث عـن " سياسات " و " مبادئ " و " أهداف " ، ومثل هذه الجوانب ليست مما يصور " الواقع " ، وإنما تصور " ما ينبغى أن يكون عليه " هذا الواقع ٠٠إنها تصور " نتائج " نأمل تحقيقها ، لكن الواقع يكون من خلال " نتائج " تم تحقيقها ٠ ولأن تقارير الدول جاءت فى أغلبها من منظور المبـادئ والـسياسات والأهـداف جاءت وردية الطابع ، تزين ولا تصف ، تجمل ولا تشخص ٠

إن الآفة الكبرى فى أحاديث المسئولين ، هى الغياب الواضـح للرؤيـة النقدية ، وغلبة الحديث عما يسمى " بالإنجازات " ، مما يؤكد غياب " الصدق " و " الشجاعة " وتسيد أساليب النفاق ، وهذا ما يؤكد للقارئ أو السامع أن هذا الذى يتحدث غير أمين على ما استؤمن عليه من مسئولية ٠

ولعل هذا هو ما يفسر عدم تحرك التعليم فى كثير من دولنا نحـو التقـدم المأمول ، ما دام التشخيص الحقيقى غائبا ، حيث يُغرقنا المسئولون فى عـالم الأحلام والأمانى ، ومن هنا " نفاجأ " كثيرا بالأحـداث والوقـائع ، فنـصاب بالهزيمة ٠

وتجئ مائدة مستديرة حول الخطوط العريضة التى يمكـن مـن خلالهـا اقتراح استراتيجية مستقبلية للتربية الوالدية فـى العـالم الإسـلامى ، فـإذا بالأحاديث تدور حول ما يمكن تسميته " بالتوصـيات " ، مثـل أن يتعامـل الوالدان بكذا وكذا من الأساليب التربوية ، والاهتمام بالموضوع كذا وكـذا ، وليس هذا من مظاهر ما يعرف " بالتفكير الاستراتيجى " ، فمثل هذا التفكيـر يتعامل مع توجهات عامة كلية ، تستغرق سنوات ، لا تفاصيل وجزئيات يمكن أن تتحقق فى أيام ، وربما فى ساعات ، وينبنى على ركائز فكرية ذات عمق يضرب فى أعماق التاريخ والحاضر والمستقبل ٠

ويشعر الإنسان بقدر غير قليل من الأسى عندما يلمس غموضا مؤسفا يلف هذا النوع من التفكير " الاستراتيجى " عن بصر عدد ممن يتولون مسئوليات تعليمية وعلمية فى بلداننا الإسلامية والعربية ، فمثل هذا الغياب ينبئ بمستقبل قد لا يبشر بالخير كثيرا ، فإذا كان من يتولون القيادة والمسئولية لا يعرفون جيدا طبيعة التفكير الاستراتيجى وخصائصه وكيفية ممارسته ، فماذا يمكن لنا أن نتوقعه من حركة تغيير وتطوير يقال أنها لابد أن تحدث ، ونأمل أن تنقل أمتنا مما هى فيه من تخلف ؟

إن مواجهة أعداء الأمة ، والسعى الحثيث إلى النهوض الحضارى يستلزمان منهجية تفكير على قدر المسئولية ، منهجية لا تغيب عنها " المرجعية الإسلامية " التى تقوم على حتمية اقتران " الحق " ب " القوة " ، والقوة لا تتبدى فى ماض راح وانقضى ، ولا فى مجرد نصوص مسطورة ، لا ترى طريقها إلى حياة الناس ، ولا فى قوة حنجرة ، وحلاوة لسان ٠٠ليست خطبا وأحاديث واجتماعات ، ولكنها قوة " قلب " يؤمن فيصدق الإيمان ، و " عقل " يفكر تفكيرا يحسن التشخيص ، فى غير خوف ، ويتعمق الأسباب ، بغير نفاق ، ويبصر الوسائل بعلمية المنهج ، و بيد تعمل بغير ارتعاش ، وقدم تسعى بغير تخبط ٠

خدعونا فقالوا :

لا سياسة فى التعليم* !

فى أثناء ما كانت تمر به مصر عام ١٩٥١ من احتقان شديد نتيجة النضال الوطنى ضد الاحتلال الإنجليزى فى منطقة القناة كنا فى مدرسة ثانوية بالفجالة ، ولأنها كانت مدرسة أهلية ، كان بعض الطلاب كبارا فى السن ، كثيرا ما لا يلتزمون بأداء ما يطلب منهم من واجبات ، فكانوا ينتهزون أى فرصة لتحريض بقية الطلاب على التظاهر والقيام " بإضراب " والخروج من المدرسة ، لكن ، من سوء حظهم أن قسم الإزبكية كان مجاورا للمدرسة ، قبل أن ينتقل إلى مقره الحالى ، فما أن يبدأ الطلاب بالخروج متظاهرين ، حتى تنقض عليهم قوات الشرطة فتشتت شملهم ، ولم يكن هذا يضير الطلاب المحرضين ، فالمهم ، أن " الحصة " التى كانوا سوف يحاسبون على التقصير فى واجباتها تكون قد ضاعت !

أقول هذا اعترافا بوجود هذه الفئة من الطلاب المتظاهرين بحبهم للوطن بينما كان همهم هو " الشغب " ، لكن وجود مثل هذه الفئة ، فى كل زمان ومكان ، لا ينبغى أن يحجب عنا حقيقة وجود فئات أكثر ، تعمر قلوبهم بهموم الأمة ، إلى الدرجة التى دفعت بعدد غير قليل منهم أن يعلقوا مستقبل دراساتهم ليشاركوا فى جهود فدائية ضد جنود الاحتلال ، فمنهم من قضى نحبه ومنهم من انتظر مرحبا ، لكن الأجل لم يأته .

فى ذلك الزمن لم يجرؤ زعيم سياسى أن يصرح بتلك المقولة التى راجت بعد ذلك بأن لا سياسة فى التعليم ، فدراسة تاريخ مصر الحديث تشير

---

* نشرت بجريدة المصرى اليوم في ٢٠٠٤/٨/٣٠

إلى أمر آخر كثيرا ما كان يحيرنى ، عندما كنت أقرأ تحليلات ماركسية بأن العمال والفلاحين هم الذين يقودون حركة النضال الوطنى ، بينما كان الأمر فى مصر يجرى على غير ذلك ، فمنذ أن وطئت أقدام جنود الحملة الفرنسية أرض مصر فى أواخر القرن الثامن عشر ، كان " علماء " الأزهر هم وقود وقادة الثورة ·

وعندما ابتليت مصر بكارثة الاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢ لم تبدأ حركة الوعى الثورى إلا بين صفوف الطلاب ، وخاصة ما قام به ما كان يسمى نادى المدارس العليا من دور ملحوظ ·

وكانت الشرارة الأولى لثورة ١٩١٩ من خروج طلاب المدارس العليا احتجاجا على اعتقال زعماء الحركة الوطنية وعلى رأسهم سعد زغلول ··ويطول بنا المقام لو تتبعنا دور الطلاب فى الحركة الوطنية حتى قيام ثورة يوليو ، حيث كان آخر تحرك لهم فى أوائل عام ١٩٥٤ ، وظل الجمود مكبلا حركتهم حتى عاودوا التحرك مرتين عام ١٩٦٨ ، فى فبراير ، وفى نوفمبر ، وفى عهد السادات كان تحركهم الكبير عام ١٩٧٢

لقد حدث خلط يكاد أن يكون متعمدا بين الاشتغال بالعمل الحزبى داخل مؤسسات التعليم ، وبين مطلق العمل السياسى ، فما كنا نشهده فى العهد الملكى من تسلط الأحزاب على كثير من الطلاب واستخدامهم أداة للتحريض ضد وزارة قائمة ، ثم ما حدث فى سنوات سابقة من هيمنة بعض الجماعات تفرض آراءها باستخدام العنف ، لا ينبغى أبدا أن ينفى حق الطلاب ، باعتبارهم شريحة من شباب الأمة مهمومة بمشكلاتها ، قلقة على مستقبلها ، فى الانشغال بجملة القضايا السياسية التى تتصل بالأمة ، وتبعد كثيرا عن الأهواء الحزبية الضيقة التى تدور حول كيفية الوصول إلى السلطة ، فما يجرى على أرض فلسطين المحتلة يوميا من قتل وتدمير وتجريف وبناء

مستوطنات ، كيف لا ينفعل به شبابنا وتفور دماؤهم فى عروقهم غضبا واحتجاجا ؟

وهذه الأنباء التى تتدفق علينا كل ساعة عن عشرات القتلى للعراقيين ، عبر أكثر من عام نتيجة فرية تاريخية كبرى ، ووهم باعوه للعالم ، النصابون الكبار الذين يحكمون وسيطرون على حركة العالم اليوم ٠٠كيف يتحمل شبابنا كبت مشاعر الغضب لكرامة أمتهم العربية والإسلامية وما يتعرض له هذا الوطن العزيز من تخريب ونهب ؟

إن يد البطش التى يرونها أمامهم تتربص بهم إن هم عبروا عن مشاعرهم من شأنها أن تعودهم السلبية ، وتعزز لديهم الشعور بأن المشكلة ليست مشكلتهم ، وأن هناك من يدبرون أمرها بعيدا عنهم ، ومن ثم فإذا برزت مشكلات أخرى وطنية قابلوها بمثل هذا المنطق ، وتلك المشاعر السلبية ، وهو الأمر الذى أصبح سلوكا " قوميا " بكل الأسى وكل الأسف ٠

كم من أخطاء وسلبيات ترتكب أمام أعيننا يوميا ، فى الشارع ، وفى مواقع عمل وخدمة متعددة ، ونتساءل : لم لا يتحرك المواطنون وهى تخصهم هم ، ويلقون العبء دائما على الحكومة ؟ ويكون الرد العلمى الاجتماعى الحقيقى هو هذا الذى أشرنا إليه ٠٠٠عزلنا الناس عن القضايا الكبرى ٠٠٠أممنا العقول ، متصورين أن العقل الحاكم هو وحده الذى يملك الحكمة ، وهو وحده الذى يرى حقيقة الموقف ، وهو وحده القادر على التصرف ، فإذا ما جئنا إلى مشكلات أخرى تخص شأنا من شؤون الحياة الوطنية ، فلابد أن يكون موقف المواطن هو : وأنا مالى !!

ومن المهم التنبه إلى أن الدولة تكيل بمكيالين فى موقفها من هذه القضية ، فلو اشتغل الطلاب بسياسة حزب الحكومة ، فلا بأس فى هذا ، إلى الدرجة التى فتحت فيها قاعات جامعة القاهرة منذ سنوات قريبة لمؤتمر الحزب

الوطنى ، لكن أحدا من الأحزاب الأخرى لا يجرء حتى على مجرد تلبية دعوة إلى محاضرة عامة !

بل لو أن طلابا انتموا إلى أحزاب سياسية أخرى ، فغالبا ما يخضعون لرقابة شديدة وكأن المتوقع منهم دائما : شر يراد بالبلاد ، مما يعبر عن ضعف ثقة حقيقية لدى الدولة فى النشاط الحزبى ٠

كذلك ، فهل يمكن لأستاذ ينتمى إلى حزب ما أو توجه سياسى آخر ، أن يرشح لمنصب قيادى فى أى مستوى من مستويات الإدارة الجامعية ؟ فما أثر هذا على التكوين الفكرى والعقلى للجميع ؟

إن بجامعة القاهرة كلية متخصصة فى السياسة ، وبها مركز علمى كبير وعريق فى البحوث والدراسات السياسية ، وهذا وذاك مما ينقض تلك المقولة الكاذبة بألا سياسة فى التعليم ، فلم لا يتاح مثل هذا لمن ليسوا فى هذين الموقعين ؟

إن أهل التربية يقررون بأنه إذا كانت هناك مؤسسات تقوم بما يسمى " التعليم النظامى " ، وهو تلك الأشكال المعروفة للجميع فى نظام التعليم القائم ، فإن من المهم قيام ما أصبح معروفا " بالتعليم اللانظامى " ، وهو الذى يقوم على أشكال حرة من التربية مرنة غير تقليدية تسهم فى التثقيف والتعليم وفقا للمجال المراد ؟

تطوير مناهج التعليم ٠٠٠لماذا* ؟

تتردد منذ عدة أسابيع دعوة لتطوير مناهج التعليم فى مصر ، ومثل هذه الدعوة ليس أمرا جديدا ، فدائما ما يردد الخبراء والمتخصصون والعلماء مثل هذه الدعوة على أساس أن المعرفة الإنسانية فى حالة سيولة مستمرة ، وتجدد وتطور ، ولما كانت مناهج التعليم هى الوعاء الذى يحتوى القدر المطلوب من المعرفة وما يرتبط بها مما يجب أن يستوعبه أبناؤنا ، كان من المهم أن تكون المناهج مستعدة دائما للتطوير ٠

وإذا كانت دعوة مثل هؤلاء الخبراء المتخصصين ، قد لا تلقى استجابة بالمرة ، وقد تلقى استجابة جزئية ، كما قد تلقى استجابة كلية ، فإنها عندما تنطلق من مسؤولين كبرا وقادة وزارة التربية ، فهذا مؤشر على أننا أمام قول فصل وما هو بالهزل ٠٠دعوة ، بغرض التطبيق والتنفيذ ، مما يستوجب علينا أن نسارع فى المساهمة فى مثل هذا الجهد المنشود ، كل وفق القدرة ، والطاقة ٠

وبداية ، فإن أى جهد رسمى يخطو خطوة ، مهما قصرت ، على طريق تطوير التعليم ، فلابد وأن تقابل منا بالترحيب والمآزرة ، لكن هذا لا يمنعنا – من باب المآزرة – أن نقوم بتوضيح بعض نقاط ، لا نزعم أنها تغيب عن أولى الأمر ، ولكننا نستهدف التذكير بها ، والإلحاح على ضرورة أخذها بعين الاعتبار ، حتى لا يضيع من قدمنا الطريق على رأى عمنا الشاعر الراحل كامل الشناوى ٠

ومنهج التعليم ، فى العرف التربوى ، هو ما يمكن تسميته " بقلب العملية التعليمية " ٠٠المعركة الأساسية ٠٠معركتنا ضد التخلف ، والركض على

* نشرت بأخبار اليوم ، في ٢٠٠٤/١١/٣١

طريق مجتمع المعرفة ، ومن ثم يرى كثيرون أن أولى الخطوات التى يجب أن تتخذ على طريق تطوير التعليم ، هى تلك الخاصة بتطوير المناهج .

لكن المشكلة التى قد تكون غائبة هنا أننا فى كثير من الأحيان نتعامل مع " المنهج " باعتباره هو " المقرر " ، وهو الأمر الذى بُح صوت أصحاب الاختصاص فى التنبيه إلى خطورة هذا التصور ، حيث يختزل التطوير ، بناء على هذا ، فى اختصار عدد المقررات ، وفى حذف ما قد يكون فى هذا المقرر أو ذاك مما يعتبر حشوا ، وما قد يكون من معلومات عفى عليها الزمن ، وما قد يغيب عنها مما استجد من المعارف والمعلومات ، وربما يتصل التطوير هنا أيضا بطريقة المؤلفين فى العرض والشرح .

ودون أن نبث روح يأس وقنوط ، فإن السير على هذا الطريق ، يمكن ألا يؤدى بنا إلى تحقيق ما نأمل ، لماذا ؟ هذا هو ما نحاول بيانه ..

فالمنهج " منظومة " متكاملة من عناصر شتى ، المقرر هو أحدها وليس كلها ، حيث يضم المنهج أيضا " طريقة التعليم " ، ووسائط هذا التعليم من تقنيات تربوية ، وكذلك عملية " التقويم ".

وما لم يقم تعاملنا مع المنهج بهذا التصور العلمى الذى يقول به أهل الاختصاص ، فحصيلة التطوير لن تكون بالنوعية التى نريد ، ولا بالقدر الذى نتصور .

وليت الأمر يقتصر على هذا ..فأهل القانون كثيرا ما يرددون بأن قانونا ظالما فى يد قاض عادل ، أفضل من قانون عادل فى يد قاض ظالم . وترجمة هذا فى مجال التعليم أننا قد نحسن هندسة وبناء وتخطيط وتطوير المنهج ، لكن ، من الذى سينفذه ويترجمه عملا ؟ إنه المعلم ، فماذا لو كان هذا المعلم لا يرتقى فى مستوى إعداده وتكوينه وأخلاقياته إلى المستوى الذى يمكنه من أن يترجم المنهج فى صورة مفاهيم تدخل فى نسيج عقل الطلاب ،

وقيم توجه سلوكهم ، ومهارات يكتسبونها فيحسنون التعامل مع عناصر الحياة التى يحيونها ؟

وهكذا نجد أن الاقتصار على تطوير مناهج التعليم ، دون تطوير تكوين المعلم نفسه ، يمكن أن يبدد كل الجهود المبذولة على هذا الطريق ٠ وإذا جئت إلى ساحة المعلم ، لا تستطيع أن تقف عند حد " التكوين " المهنى والعلمى والثقافى ، إذ لابد أن تتطرق إلى " حاله " الاقتصادية والاجتماعية ٠

كذلك ، نُذكّر بأن بعض كبار المفكرين ، منذ عدة عقود ، كانوا يرددون القول بأنه يمكن أن نُعلم فى أى مكان حتى ولو كان تحت ظل شجرة ٠ ويدهش القارئ إذا عرف أن ممن قالوا بهذا ، عملاق الفكر والتعليم فى التاريخ العربى الحديث : طه حسين ، وردده لى ، وجها لوجه ، الراحل د٠ لويس عوض فى مقابلة بمكتبه بالأهرام عام ١٩٧١ ٠

لكن هذا قد أصبح اليوم محض خيال رومانسى لا يثمر ولا يغنى من جوع ، لأنه لا يصمد أمام حقائق الواقع الثقافى المعاصر ، فالتعليم لم يعد مجرد معلومات ، يمكن أن يتحدث بها معلم أمام تلاميذ ، وإنما هو جملة من الخبرات ، متعددة المستويات ، مختلفة المجالات ، يسعى المعلم إلى أن يرشد تلاميذه إلى المرور بها ، مع الاستعانة بوسائط تقنية وفنية ، حتى يمكن أن يكتسب " حزمة " من عناصر التكوين التى تتصل بمكونات الشخصية ، معرفيا ، ووجدانيا ، وجسميا ، فى وحدة تشبه عملية الاتحاد الكيميائى ، التى تجد فيها المحصلة النهائية ، شيئا آخر يختلف عن كل عنصر دخل فيها ، إذا أخذ على حدة ٠

ومعنى هذا أننا إذا قلنا أن المسألة ليس " مقررا " فحسب ، وإنما هى " معلم " كذلك ، فإننا نضيف إلى هذا ، أنها " البيئة المدرسية " ، بكل عناصرها ومفرداتها ، من مبنى ومرافق وساحات ومواقع عمل وممارسة الأنشطة المختلفة ٠

وهكذا ، إذا تتبعنا مراحل وخطوات وعناصر العملية التعليمية ، فسوف نجد أننا أمام " شبكة " ضخمة من العناصر والعلاقات والمراحل المتداخلة المتشابكة ، بحيث يصعب عليك أن تحاول الاقتصار على عنصر منها دون باقى العناصر • لكننا فى الوقت نفسه نعى بأن الانشغال بكل العناصر وتطويرها أمر يكاد أن يدخل فى باب المستحيل ، فما العمل ؟

الحل يكمن فى ضرورة توافر رؤية كلية واضحة مدروسة دراسة علمية متأنية ، متعددة الرؤى ، تجتمع عليها عقول عدة ، تحاول أن تجيب على هذا السؤال المصيرى : ماذا نريد من التعليم أن يفعله لإنسان هذه الأمة ، حاضرا ومستقبلا ؟

عند توافر هذه الرؤية ،يمكن أن نرتب أولويات التطوير والإصلاح ، ونبدأ بأيها أهمية وأكثرها إلحاحا ، ويسير التطوير وفق مراحل متدرجة وليست متأنية • • •

الازدواج التعليمى
وأثره فى تكوين الشخصية*

وحدة التعليم ضرورة لوحدة الشخصية وتكاملها :

تشكل لحظة ميلاد الإنسان بدء ظهور نوع من الشخصية مما ليس فى قدرة صاحبها أن يغير من معالمها ، فهى " قدر مكتوب " بحكم فطريتها وقيام الوراثة بالدور الغالب فيها ، إنها شخصية " فيزيقية " تشكل الأساس المادى لحياته التالية طالت أو قصرت ٠

لكن من قال أن الإنسان يولد مرة واحدة ؟

إنه باعتباره إنسانا لا يكتسب " إنسيته " إلا باكتسابه نوعا آخر من الشخصية ، يتم تكونه تدريجيا، وعبر سنوات عمره حتى يلقى ربه ، أيا كانت هذه السنوات ، وهو فى اكتسابه معالم هذه الشخصية ، يكون لإرادته الدور الأكبر ، فضلا عن جملة عناصر السياق المجتمعى التى يحيط به طوال مراحل عمره٠

وعملية اكتساب عناصر الشخصية الإنسانية ، هى ما نسميه بالعملية التربوية ، والتى تكون مصادرها بالتالى كل ما يصدر عنه مؤثرات يكون لها دور ملحوظ فى تكوين هذه الشخصية ، سواء داخل الأسرة ، أو خارجها ، فى مواقع الحياة المختلفة ٠

ولأن تكوين الشخصية أخطر ما يمكن تصوره فى بناء أى أمة ، كان

---

* دراسة قدمت إلى مكتبة الإسكندرية في ديسمبر ٢٠٠٤ ، بناء على طلبها ، في مؤتمرها عن إصلاح التعليم فى مصر٠

الحرص الشديد على ألا تترك عملية التربية والتكوين للصدفة والتلقائية ، بغير تخطيط وقصد ومنهجية •

من هنا كان أن أوجدت الجماعة البشرية " المدرسة " بمعناها العام الذى نقصد به كل مؤسسة تعليمية تقوم بمهمة التعليم وفق منهج محـــدد ، طـــوال سنوات معلومة ، عن طريق متخصصين •

ولأن أى جماعة لا تستطيع المضى فى حياتها بغير " وحدة عـــضوية " تربط بين أفرادها فى المقاصد العامة والقواسم المشتركة ، والمصالح المتبادلة ، كان من الضرورى أن تحرص الجماعة البشرية على أن تخصص ســـنوات التعليم الأولى بصفة خاصة كى تقدم للصغار ما هو عام ومشترك فى ثقافـــة الأمة ، وثقافة العالم ، حتى تبنى ، منذ البداية جسور تفاهم مشترك ، وأســـس معاملات ، وبنية مشتركة للجماعة ، حتى إذا تيقنت من تـــوافر هـــذه البنيـــة المشتركة الأولى ، كان من الطبيعى بعد ذلك أن تتسق وسنة الحياة الطبيعيـــة التى تقضى بالتنوع والتعدد والتباين والاختلاف بين بنى البشر ، وإلا لانتفت قيمة الحياة الاجتماعية وغابت ضرورتها فيما انتبه إلى ذلك وقعد له ونظر ، مفكرنا العظيم ابن خلدون فى مقدمته الشهيرة •

ويوم تبلى الأمة ببلبلة فى إعداد أبنائها الصغار ، واضطراب فى تثقيف بنيها ، تصبح فرقا وجماعات تقيس بأقيسة مختلفة ، وأمما فى أمة تباعد بينها الفوارق والثقافات المتعارضة ، ويكفى أن ترى أفرادها فى مجلس أو تشهدهم فى مناقشة فتلحظ تصويرا للأشياء متعارضا ، وحكما على الأمور متناقضا ، واختلافا فيما لا يصح الاختلاف فيه ، وما كـــان أحـــوجهم قبـــل أن يلتقـــوا ويتحادثوا ويتناقشوا إلى أن يتفقوا على طائفة من المبادئ المقـــررة ، فوحـــدة الأمة من وحدة تلك الروح العامة التى تسود إعداد نشئها ، وانسجامها وحسن تفاهمها يخضع فى قسط كبير لما يراعى من توافق وتناسق فى تثقيف بنيهـــا وتعليمهم •

وأمر التعليم هنا شبيه بأمر " الشجرة " : تجدها موحدة الجذر والأساس والساق ، لكنها بعد ذلك تتفرع فروعا وأغصانا ، يمينا ويسارا ، وتطبيق هذا فى التعليم ، أن تكون مرحلة التعليم الأولى ، حيث تختلف مدتها باختلاف الأمم والشعوب ، مرحلة تعليم مشتركة بين أبناء الوطن الواحد ، بغير تمييز وتباين فى المذهب أو العقيدة ، أو الطبقة الاجتماعية أو النفوذ الإدارى والسياسى .

خطوات على طريق تجسير الفجوة :

ولقد عاشت مصر قرونا طويلة تتمثل هذه الحقيقة العلمية النفسية والاجتماعية والتربوية ، حيث كان نسيجها الثقافى واحدا ينطلق من منطلق دينى ، أيا كان الموقف من هذا المنطلق ، فكانت الكتاتيب تمثل مرحلة التعليم الأولى ، يتعلم فيها الصبى مبادئ القراءة والكتابة ، ويحفظ القرآن الكريم ثم ينتقل بعد ذلك إلى مرحلة تعليم متقدم فى المساجد الكبرى التى كانت تمثل معاهد تعليمية ، إلى جانب وظيفتها الدينية المعروفة من حيث كونها أماكن لأداء شعائر الصلاة .

ثم حدث ما حدث ، عند قيام دولة مصر الحديثة على يد محمد على منذ عام ١٨٠٥ ، وكيف تم استحداث ، ولأول مرة ، نظام جديد فى التعليم يباين كلية ما كان قائما ، يماثل إلى حد كبير ما قام فى دول أوربا ، وترتب على هذا ما هو معروف من " ازدواجية تعليم " أفرزت ، عبر العقود التالية ازدواجية تفكير وازدواجية ثقافة ، أفاض كثيرون فى الحديث عنها ، وتناولنا نحن هذه القضية أكثر من مرة فى مواضع أخرى .

وزاد الطين بلة ، من حيث الازدواجية والتعديد ، ما شهدته مصر ، منذ عصر إسماعيل بصفة خاصة ، وما تلاه ، من طوفان من مدارس أجنبية عمقت من التجزئة ، بحيث لم يعد الأمر مجرد ازدواجية .

وأدرك كثير من مفكرى مصر خطر الازدواجية بين التعليمين الدينى والمدنى على الشخصية القومية، وكان سبيلهم الأول فى مواجتها ، كما رأينا على يد الشيخ محمد عبده ، هو "تحديث " التعليم الدينى، واتجه هذا التحديث إلى أمرين ، أولهما تجديد ما يتم تعليمه تحت مظلة العلوم الدينية ، وثانيهما ، إدخال بعض العلوم الحديثة مما يتم تعليمه فى المدارس المدنية • ولم يكن الطريق سهلا ، سواء لهذا أو ذاك ، بل كثيرا ما كان يلاقى العقبات والمعارضة التى كانت أحيانا ما تتخذ شكل هجوم حاد يشكك أحيانا فى النوايا والمقاصد لدى دعاة التطوير والإصلاح•وفى معظم ما حدث فى هذا المجال ، كانت " ألاعيب الساسة " تقف من وراء •••

بل لقد وقف شاعر كبير مثل أحمد شوقى ناظرا إلى ناقدى التعليم الدينى نظرة شك وشجب ، فقال فى قصيدة دبجها أثناء اضطرابات عام ٢٤ ، و٢٥ من القرن الماضى :

لا تحذ حذو عصابة مفتونة	يجدون كل قديم منكرا
ولو استطاعوا فى المجامع أنكروا	من مات من آبائهم أو عمرا !

وكان من سبل تقريب المسافة بين التعليم الدينى والمدنى ، إدخال بعض " العلوم العصرية " على الكتاتيب كى تستعمل التعبير المألوف فى ذلك العهد ، وحولوها إلى مكاتب أو مدارس أولية ، وأنشأوا مدرسة دار العلوم ، ثم مدرسة القضاء الشرعى ، ومدارس المعلمين الأولية ، لتكون قنطرة بين التعليم الدينى والمدنى ، وحاولوا أن يمصروا التعليم المدنى بدوره إن فى لغته أو فى مناهجه ، فعربوه وأبرزوا فيه معالم التربية القومية ، وجعلوا للدين فيه نصيبا وإن يكن غير ملحوظ •

ويظهر أن رجال الأزهر لم يقنعوا بهذا ، بل شاءوا أن يتبنوا التعليم المدنى كله ، فأنشأوا سنة ١٩١٢ قسما نظاميا يشتمل على مرحلتين أولية وثانوية ،

محاكين فى ذلك المدارس الابتدائية والثانوية ، ومهملين فقط فى تقديرهم اللغات الأجنبية ، ولم يكن هذا تقريبا بين التعليمين بقدر ما رسخ الازدواجية وعمقها .

ولعل من أبرز الأمثلة للجهود التى بذلت على طريق جسر الفجوة بين التعليمين ، عن طريق " تحديث " التعليم داخل المؤسسة التعليمية الأزهرية ، تلك المذكرة الشهيرة التى كتبها الشيخ مصطفى المراغى ونشرت يومى الخامس والسابع من أغسطس من عام ١٩٢٨ بجريدة الأهرام ، ومما جاء بها : "يجب أن يدرس الفقه الإسلامى دراسة حرة خالية من التعصب لمذهب ، وأن تدرس قواعده مرتبطة بأصولها من الأدلة ، وأن تكون الغاية من هذه الدراسة عدم المساس بالأحكام الاجتهادية لجعلها ملائمة للعصور والأمكنة والعرف وأمزجة الأمم المختلفة ، كما كان يفعل السلف من العلماء " .

وزاد على ذلك بقوله : " ويجب أن تدرس الأديان ليقابل ما فيها من عقائد وعبادات وأحكام ، بما هو موجود فى الدين الإسلامى ، ليظهر للناس يسره وقدسه ، وامتيازه عن غيره فى مواطن الاختلاف ....

ويجب أن تدرس أصول المذاهب فى العالم قديما وحديثا ، وكل المسائل العلمية فى النظام الشمسى مما يتوقف عليه فهم القرآن ، فى الآيات التى أشارت إلى ذلك " .

وعندما تطرق إلى نظام التعليم الدينى ، وأشار إلى مرحلتيه (القسم الأولى ، والقسم الثانوى) كتب بعبارة صريحة : " والتعليم فى القسمين الأولى والثانوى يكون عاما على مثال التعليم فى المدارس الأميرية " ، لكن من المهم التنبه إلى أنه لم يقصد " الدمج " و " التوحيد ، بقدر ما قصد " التقريب " و " جسر الفجوة بين النظامين .

وأيد أحد رجال الإصلاح " الشيخ عبد المتعال الصعيدى " نهج التقريب ، فكتب فى جريدة البلاغ فى ١٩٢٩/٦/٢٤ يطالب بأن يجرى التعليم بالأزهر " على النظام الذى يجرى الآن فى كل معاهد العلم الحديثة ليصلح حاله كما صلحت

حالها ، ويلائم العصر الذى يعيش فيه ، ولا يمكنه أن يستمر على تجاهله "• ولما أراد أن يبين السبيل إلى ذلك ، أكد على ضرورة أن يقسم التعليم فيه إلى مرحلتين ، يهمنا منهما هذه المرحلة التى تسبق التعليم العالى ، حيث أوجب أن تكون :

" مرحلة ثقافة عامة تشمل أقسامه الأولية والثانوية ، ويدرس فيها كل ما يلزم هذه الثقافة من العلوم الدينية واللغوية والطبيعية والرياضية ، ويستوى فيها من يتخصص بعدها للعلوم الدينية أو اللغوية أو الطبيعية أو الرياضية أو لفرع من فروع هذه العلوم ، كالطب أو الهندسة أو نحوهما •••" •

وكان طه حسين أبعد نظرا من كثيرين ، وأوسع أفقا ، ذلك أنه نظر إلى المسألة فى كليتها بحيث تشمل هذا التعدد المؤسف فى مختلف أنواع التعليم بين مدنى ، ينقسم بدوره إلى اتجاهين ، أحدهما وطنى ، والآخر أجنبى ، ودينى ، تمثل فى الأزهر ومعاهده •

كانت نقطة الانطلاق لدى طه حسين ، كما عبر عن ذلك فى كتابه الشهير (مستقبل الثقافة في مصر) " تكوين الوحدة المصرية " من جهة و " تثبيت الديموقراطية وحماية الاستقلال من جهة أخرى ، فما ترجمة هذين المبدأين تعليميا ؟

" ••معنى ذلك أن هناك مقدارا من مناهج التعليم العام وبرامجه يجب أن يكون مشتركا بين المصريين ، ويجب أن تشرف الدولة بالملاحظة والتفتيش والامتحان على أن المصريين جميعا مشتركون فيه ، شركة عادلة ، سواء تعلموا فى المدارس الرسمية ، أم فى المدارس المصرية الحرة ، أم فى المدارس الأجنبية ، أم فى الأزهر ومعاهده " (ص ٩٤ ، طبعة دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، ١٩٧٣) •

وفى موضع آخر (المرجع السابق ، ص ٤٤١) أشار إلى ما كان الأزهريون يشكون منه من حيث ضيق فرص العمل فى الحياة العامة أمامهم ، حيث رأى أن حل ذلك إنما يكون بأن " يسلكوا إلى هذه الأعباء طرقها الطبيعية

وأن يدخلوها من أبوابها المألوفة ، أى ينبغى أن يتعلموا فى معاهد الدولة المدنية ويظفروا بإجازاتها ودرجاتها المدنية ويسابقوا غيرهم من إخوانهم المدنيين إلى المناصب العامة " . ثم يصل إلى النتيجة المهمة " ذلك أحرى أن يلغى هذا النظام الثنائى الغريب وأن يحقق الوحدة العقلية فى مصر "

وفى كلمته أمام مؤتمر سياسة التعليم الذى عقدته جمعية المعلمين فى نوفمبر عام ١٩٤٥ ، أكد الدكتور إبراهيم بيومى مدكور على خطورة استمرار الثنائية بين التعليمين ، وذكّر الجمهور بأنه عرض هذه الفكرة على مجلس الشيوخ أكثر من مرة فى العد الملكى ، وأيدته لجنة الأوقاف والمعاهد فى تقريرها عن ميزانية الجامع الأزهر لسنة ٤٠-١٩٤١ المالية ، حيث جاء فى تقريرها :

" ليس شئ أحب إلى نفوسنا من أن نتحدث عن الأزهر ومهمته ، لا سيما والقائمون على أمره مملوءون رغبة فى إصلاح شئونه والنهوض بأمره ، وقد خطوا فى سبيل ذلك خطوات يعتد بها فأصبحنا نرى فى الأزهر كلية تدرس التشريع وعلومه ، وأخرى تبحث فى اللغة العربية وآدابها ، وثالثة اختصت بالعقائد وأصول الدين ، وفى كل واحدة من هذه الكليات دراسات عالية وتخصصات ، وفى كل تخصص شعب قامت على بحوث معينة ودراسات متميزة . وإلى جانب هذه الكليات أقسام ابتدائية وثانوية تعد لها وتغذيها ، وهى أشبه ما تكون بمعاهد مستقلة امتد نفوذها وتعددت فروعها ، بحيث أصبحت تشمل القطر من أقصاه إلى أقصاه ... نظام منسجم فى جملته ولكنه لا يزال يتطلب بحثا ودراسة فى تفاصيله ، فإنا نتساءل عن تلك المعاهد التى تشتمل على أقسام ابتدائية وثانوية ، هل كل غرضها أن تعد للدراسة العالية والتخصصات فى الكليات ؟ أو ترمى إلى ضرب من الثقافة والتعليم بصرف النظر عن المراحل التى تليها ؟ إن كان الأول فنحن مضطرون لضغطها وتحديد عدد الطلبة الذين يقبلون فيها ، ذلك لأنها وهى تشتمل اليوم على نحو أحد عشر ألف طالب ، لا تستطيع أن تقدمهم جميعا لدراسة عالية قوامها نحو ألفى طالب ، وإن كان الثانى

، فما الصلة بين الثقافة التى يقصد إليها فى تلك المعاهد وبين ما يدرس فى المدارس الأميرية ؟ تلك مسألة جديرة – فيما نعتقد – بالبحث والدراسة ومشكلة ينبغى أن تحل باسم العلم والدين والقومية " .

هكذا نرى اللجنة تثير التساؤلات ، وتنثر الشكوك حول الازدواجية ، لكنها لا تحسم الرأى ، وتطالب بالتفكير والحل .

وقد تمثل الحل لدى الدكتور مدكور فى تأكيده على ضرورة " أن تشرف وزارة المعارف على التعليم العام المصرى جميعه ابتدائيا كان أو ثانويا ، أميريا أو أهليا ، وبذا تدخل المعاهد الدينية تحت إشراف وزارة المعارف سواء أبقيت إدارتها مستقلة كما كانت فى ذلك الوقت ، أم لا ، وفى هذا الإشراف " ما ينهض بها ويزيدها قوة ، ويمكنها من أن يشترك طلابها فى الامتحانات العامة ، فلا تعترف الدولة إلا بشهادة أو شهادتين فى مرحلة الثقافة العامة " .

كان ما سبق ، مجرد " رأى " و " اقتراح " ...

تطوير ١٩٦١ استهدف تجسير الفجوة بين التعليمين المدنى والدينى :

وانتظرنا ما يقرب من واحد وعشرين عاما ، عندما صدر القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ الخاص بتطوير الأزهر ، فماذا كان يحمل من رأى بهذا الخصوص؟

نصت المادة ٨٥ من القانون المذكور على " الغرض من المعاهد الأزهرية الملحقة بالأزهر تزويد تلاميذها بالقدر الكافى من الثقافة الإسلامية وإلى جانبها المعارف والخبرات التى يتزود بها نظراؤهم فى المدارس الأخرى المماثلة ، ليخرجوا إلى الحياة مزودين بوسائلها وإعدادهم الإعداد الكامل للدخول فى كليات جامعة الأزهر ولتتهيأ لهم جميعا فرص متكافئة فى مجال العمل والإنتاج ، كما

تتهيأ لهم فرص متكافئة للدخول فى كليات الجامعات الأخرى فى الجمهورية العربية المتحدة وسائر الكليات ومعاهد التعليم العالى " .

كذلك حرص القانون على تذويب الحواجز بين التعليم الأزهرى والتعليم العام نهائيا بالنص الصريح على أنه فى جميع المراحل يتاح للحاصلين على شهادات المعاهد الأزهرية مواصلة التعليم فى معاهد التعليم العام وسائر جامعات الدولة ، كما يتاح للحاصلين على شهادات التعليم العام مواصلة التعليم فى معاهد الأزهر أو جامعته ، وقد قررت ذلك المادتان ٨٨ و ٨٩ من القانون فنصت المادة ٨٨ على أن " للحاصلين على الشهادة الإعدادية من المعاهد الإعدادية للأزهر حق الدخول فى المعاهد الثانوية للأزهر ، ولهم إلى جانب ذلك فرص متكافئة مع نظرائهم للتقدم إلى المدارس الأخرى التى تجعل الشهادة الإعدادية شرطا للقبول ... كما يجوز للحاصلين على الشهادة الإعدادية من المدارس الإعدادية العامة أن يطلبوا الالتحاق بالمعاهد الثانوية للأزهر بعد النجاح فى امتحان يحقق التعادل بينهم وبين الحاصلين على الشهادة الإعدادية من المعاهد الإعدادية للأزهر " .

أما المادة ٨٩ فقد نصت على أن " للحاصلين على الشهادة الثانوية من المعاهد الثانوية للأزهر حق الدخول فى إحدى كليات جامعة الأزهر ومعاهدها وفق قواعد القبول التى يقررها مجلس الجامعة ، ولهم إلى ذلك فرص متكافئة مع نظرائهم للتقدم إلى الكليات المختلفة فى الجامعات الأخرى وإلى سائر الكليات ومعاهد التعليم العالى وفقا للقواعد المقررة لذلك . كما يجوز للحاصلين على الشهادة العامة من المدارس الثانوية العامة أن يطلبوا الالتحاق بإحدى كليات جامعة الأزهر ومعاهدها بعد النجاح فى امتحان يحقق التعادل بينهم وبين الحاصلين على الشهادة الثانوية من المعاهد الثانوية للأزهر " .

ومن المؤسف حقا ، أن شيئا من هذا لم يتحدث ، إذ لم يتم فعلا جسر الفجوة بين النظامين وظل " بينهما برزخ لا يبغيان " .

وزاد الطين بلة أن طلاب التعليمين الابتدائى والثانوى أُثقلوا بمنهجى التعليم المدنى والتعليم الدينى ، وكانت النتيجة فى الغالب والأعم أن الكثرة منهم لم تستطع أن تتقن هذا أو ذلك ، حتى أصبح التعليم الدينى ممسوخا ، فلا هو ظل حاله تعليما دينيا مطورا ، ولا هو استطاع أن يطاول التعليم المدنى فى حداثته ومجاراته للعصر .

نظرة إلى المستقبل :

من هنا فإننا نرى أن نعود إلى نقطة البداية لنؤكد تلك الحقيقة التى يبدو أنها – فى التطبيق – قد غابت عن كثيرين ، ألا وهى أنه ليس شئ أكثر عونا على تحقيق التناسق والانسجام فى أمة من وسائل التربية والتعليم ، ففى المدرسة ينبغى أن يقضى أبناء الجيل الواحد ، أطفالا وشبابنا ، ردحا من الزمن ، وهم إخوة متعاونون ، وأصدقاء مؤتلفون ، وفيها يغذون بغذاء عقلى وروحى مشترك ، ويربون على طرائق فى السلوك والتفكير متشابهة ، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات يلتقون عنده على مدى الحياة ، ذلك لأن الاتصال والتعاون الفكرى فى حاجة إلى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادى ، فهناك – إن صح التعبير – نقد " عملة " فكرى يسبق النقد المادى ، وكم يعز التفاهم والاتفاق بدونه ، وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقا عليه متداولا تقاربت الآراء وتلاقت الأفكار .

والترجمة العملية لهذا هى أن يتم التوحيد بين التعليمين المدنى والدينى ، على أن يكون ذلك تدريجيا ، أى بدءا من الصف الأول الابتدائى فى عام ، ثم الصف الثانى فى العام الذى يليه ...وهكذا . ونستند فى هذا النهج التدريجى على جملة من الأسانيد :

١- فلقد عاش التعليم الدينى عمرا طويلا استمر قرونا من الزمـان ، وعنـدما يكون لنظام تعليمى هذا الرسوخ ، يصبح تغييره جملـة واحـدة صـادما لكثيرين ، مما قد يسبب بلبلة واضطرابا فى الآراء والمواقف .

٢- كذلك فنتيجة لهذا القدم لمؤسسة تعليمية تقدم تعليما دينيا ، حدث ما يـشبه التوحد فى وجدان الجماهير المصرية بين " الدين " وبـين " المؤسـسة " ، بحيث اكتسبت الثانية القداسة التى يتسم بها الأول ، ومن ثم يصبح التغيير فى الثانية وكأنه تغيير فى الأولى .

٣- تقتضى الدواعى العلمية التربوية مثل هذا التدرج ، حتى تتهيـأ الفرصـة لتقييم التجربة وهى لم تزل بعد فى خطواتها الأولى بحيث يمكن المسارعة بتلافى ما قد تكشف عنه من سلبيات ، حيث أن الخسائر فى عمليـة بنـاء الإنسان أفدح كثيرا مما يمكن أن يحدث فى أى مجال آخر للبناء والتشييد .

٤- يتعرض المسلمون والإسلام فى السنوات الأخيرة لهجوم ضار من قـوى خارجية وداخلية ، وخاصة على يد الولايات المتحدة الأمريكية ، وعمليـة تغيير مثل هذه قد تؤخذ على أنها خطوة من خطوات الامتثال لما تنادى به هذه الدولة خاصة وأن تصريحات وتقارير صدرت منها بالفعل تتعـرض بالنقد للتعليم الدينى فى بلادنا . صحيح أن مناداة الولايات المتحدة بإصلاح التعليم الدينى لا ينهض مبررا عقليا لتقاعسنا عن ذلك ، لكن جملة الأحداث والوقائع التى يموج بها عالم المسلمين لا ينبغـى أيـضا أن نتجاهلهـا ، والتدرج من شأنه أن يغلب التفكير المتأنى ومحاولات الإقناع والاقتناع .

٥- تقتضى عملية التغيير تغييرا مصاحبا فى المناهج والكتب المدرسية وطرق التعليم ، وإعداد المعلم ، والمبانى المدرسية ، وكل هذا يـستحيل اقتحامـه دفعة واحدة ، لا من حيث ضمان النتائج ولا من حيث الإمكانات.

وإذا نقول بالتوحيد على مستوى مرحلة التعليم الأساسى ، أى من الصف الأول الابتدائى حتى نهاية المرحلة الإعدادية ، فإن التوحيد فى المرحلة الثانوية ، يمكن أن يكون وفق بديلين :

الأول – أن تكون هناك مدرسة ثانوية للتعليم الدينى ، تجرى وفقا لتنوع هذا التعليم ، حيث نرى مدرسة للتعليم العام ، وأخرى للتعليم الفنى ، تنقسم بدورها إلى ثلاث أنواع : صناعى ، وزراعى ، وتجارى ، حتى يمكن لهذه المدرسة الدينية أن تغذى الكليات الجامعية الأزهرية التى تقدم علوما دينية مثل كليات الشريعة ، وأصول الدين ، واللغة العربية ، والدعوة ، وغيرها .

الثانى ، أن يكون التعليم الدينى المقدم فى هذا المرحلة " شعبة " داخل المدرسة الثانوية العامة ، مثلها مثل الشعب القائمة : شعبة الرياضيات ، وشعبة الآداب ، وشعبة العلوم ، وذلك أيضا لتغذية كليات العلوم الدينية بالطلاب الأكثر تأهلا للدراسة فيها .

وهناك قضية على جانب كبير من الأهمية ، ألا وهى معنى" التوحيد " نفسه ، فالمفهوم منه أنه يقتضى الاتفاق على القدر المشترك الذى يؤخذ من التعليمين ، فهل يعنى ذلك إدخال عدد من المقررات فى الدراسات العربية والإسلامية إلى المدرسة الجديدة الموحدة ؟

إن المدرسة العامة فى الوقت الحالى مثقلة بالمناهج والمقررات ، وهى تكاد ألا تتحمل المزيد ، لكن عدم مواجهة التساؤل السابق يمكن أن يوحى بأن ما يتم هو " إلغاء " للتعليم الدينى وليس توحيدا بينه وبين التعليم المدنى .

والرأى الذى نراه هو أن دراسة العلوم العربية والإسلامية تصبح وظيفة للتعليم العالى بصفة أساسية ، وشئ منه قليل فى المدرسة الثانوية ، بالشكل الذى سبق أن أشرنا إليه ، وبالنسبة للتعليم الابتدائى ، يظل الأمر القائم فى المدرسة العامة كما هو ، مع زيادة جرعة التربية الدينية بعض الشئ ، وكذلك اللغة العربية ، والمنطق نفسه يطبق بالنسبة للتعليم الإعدادى .

إن " الدين " ركن جوهرى فى الشخصية المصرية ، لا منذ ظهور الإسلام ، بل هو كذلك منذ العصور القديمة ، فى عهد الفراعنة ، حتى أن المستقرئ لجوانب الحضارة المصرية القديمة يستطيع أن يلمس بكل يسر كيف أن الدين كان هو " المنوال " ، والمحور الأساسى ، وكذلك فى العهد القبطى ٠

ونظرا لهذه القوة التى يمثلها فى الوجدان المصرى يحتاج التعامل مع التعليم الذى يحمل رايته إلى قدر كبير من الحكمة وحسن التبصر ٠ إن الدافعية الدينية أشبه بالطاقة النووية ، وكما أن الطاقة النووية يمكن أن تتوجه إلى التدمير والتخريب والقتل ، فإنها يمكن أيضا أن تكون طاقة تشييد وبناء وتقدم وصحة وسلام ٠

ومن هنا كانت ضرورة " الترشيد " فى مجال التعليم ، و "التعقيل " ، بعيدا عن أية محاولة للاستئصال ٠

كيف يهرول التعليم
نحو تكريس الطبقية* ؟!

كانت مدة الدراسة فى المدرسة الثانوية حتى أوائل الخمسينيات خمس سنوات ، منها أربع سنوات دراسة عامة تنتهى بشهادة اسمها الثقافة العامة ، أما السنة الخامسة فسميت " بالتوجيهية " حيث التخصص المؤهل للالتحاق بكليات بعينها بعد ذلك ٠

وكان صاحبنا فى أوائل الخمسينيات فى الصف الثالث وأراد أن يقفز إلى السنة الخامسة ، فكان عليه أن يجتاز امتحانا فى مقررات السنوات الأربع " للثقافة العامة " ، حيث كانت القوانين تتيح هذا ٠ وكان عليه أن يعتمد على نفسه فى تحصيل هذا الكم الضخم فى صورة من صور التعلم الذاتى " فى المنزل " ، من غير استعانة بمدرسين خصوصيين ، حيث كان على درجة من الفقر لا تتيح له تحمل تكلفة أمر مثل هذا ٠

وهو يذكر أنه استطاع أن يفهم بمفرده مختلف الموضوعات فى كل المقررات ، لكن لا يدرى لماذا وقف " حساب المثلثات " مثل العقلة فى الزور ، لا يستطيع أن يفهم أساسياته ، فماذا كان الحل ؟

عرف أن قريبا له " يأخذ دروسا خاصة " فى هذا المقرر ، فتظاهر بأنه يزوره وجلس بعض الوقت أثناء إعطاء الدرس ، حيث فهم بعض ما كان يريد ، دون أن يجرؤ على تسجيل ما فهم فى ورق حتى لا يكتشف المدرس أن صاحبنا مثل الفقير الذى وقف بجوار " كبابجى " وفى يده رغيف خبز ، فأخذ يأكل من الرغيف " على " رائحة الشواء !

---

* نشر في جريدة آفاق عربية في ١٦ ، و ٢٣ /١٢/ ٢٠٠٤

ودون استطراد ، فقد وفق الله صاحبنا فى دراسته هذه وفى التى تلتها حتى تخرج من الجامعة ، ثم وإلى سبحانه وتعالى عطاءه له ، حتى صار فى موقع يستحق التقدير علميا ، فضلا عما تيسر له طوال مسيرته العلمية من انتقال من حالة فقر مدقع ، لا نقول إلى حالة يسر وغنى ، وإنما إلى حال يمكن وصفها بأنها جيدة .

ما معنى ؟

معناه ببساطة شديدة أن التعليم كان على درجة من الرخص بحيث : لا يطالب الطالب بدفع مصروفات مدرسية ، وكان المعلمون يعطون دروسهم فى فصول المدرسة " على سنة الله ورسوله " ، إذا جاز هذا التشبيه من حيث الإخلاص والإتقان ، مما لم يجعل الكثرة من الطلاب مضطرة إلى تعاطى الدروس الخصوصية إلا فئات محدودة للغاية . ونتيجة لهذا كان الطالب يستطع أن ينتقل من حالة على درجة واضحة من التواضع إلى درجة أعلى بكثير ليصبح ذا موقع " محترم " .

من هنا كنا نشبه التعليم " بالمصعد الكهربائى " يمكن أن يصعد بالراكب إلى أعلى ...

ولو فتشنا فى سيرة كم كبير من العلماء والزعماء والمفكرين فى مصر ، قبل السبعينيات خاصة ، فسوف نجد أنهم كانوا من مستويات اجتماعية واقتصادية غاية فى التواضع ، ثم أتاح لهم التعليم أن يصبحوا كذا وكذا مما صاروا عليه ، وهذا طه حسين ، على سبيل المثال ، فلو قرأنا " أيامه " فسوف يهولنا ما كان عليه من فقر ، ثم إذا به يصل إلى ما وصل إليه من رفعة شأن علميا وفكريا وإداريا .

وتستطيع أن تقول مثل هذا عن الكثرة الغالبة من أساتذة الجامعات ، وخاصة كبار السن ..معظمهم لم يكونوا أبناء أغنياء وباشوات وبكوات ، لكن

فرص التعليم التى أتيحت لهم ، التقت مع اجتهادهم وقدراتهم وتفاعلت فأنتجت علماء بارزين فى مجالات شتى ٠

فإذا ما توجهنا بأبصارنا اليوم إلى هذا القطاع ، قطاع هيئة التدريس بالجامعات ، وخاصة الشباب منهم ، فماذا نجد ؟

كنا نأخذ دائما على كليات الطب أن بعض وظائفها التدريسية تكاد أن تقوم على " التوريث " ، حيث كنا نجد أبناء الأساتذة ، بحكم ظروف تحيط بهذا النوع من التعليم ، يحظون بالمراكز الأولى فيتم اختيارهم ٠ لكننا الآن يمكن أن نجد مثل هذه الظاهرة قد تم تعميمها ، بحيث قلما تجد كلية من الكليات الأخرى إلا وبها ابن فلان أو ابنته أو أخته أو أخيه أو زوجته من أعضاء هيئة التدريس ٠ لكن الدقة تقتضينا أن نؤكد أن الجامعات لم تعد وحدها فى هذا ، وإنما تجده أيضا فى الإذاعة ، مثلا ، والتلفزيون ، والصحافة ، وغيرها من المؤسسات والإدارات والهيئات ٠

علام يشير هذا ؟ إنه يشير إلى أن " التعليم " لم يعد وحده هو معيار الاختيار والتفضيل ، فقد أضيفت إليه معايير أخرى مثل القرابة والنفوذ ، وهو ما يرتبط بالأوضاع الطبقية ٠

فإذا ما تأملنا حال التعليم نفسه ، فسوف نجد أنه منذ السبعينيات على وجه التقريب ، حيث سارت البلاد فى الطريق الذى أشرنا من قبل ، من حيث النظام السياسى ، والسياسة الاقتصادية ، وما أديا إليه من استقطاب ، صار تعليما " مكلفا " تتزايد تكلفته تزايدا مطردا ، بنسب تتجاوز الكثير مما تتحمله إمكانات ملايين من أبناء هذا الشعب ، على الرغم من استمرار النص الدستورى القاضى بأن التعليم خدمة تقدمها الدولة من خلال مؤسساتها التعليمية ، فى جميع مراحل التعليم ، مجانا ، حيث تعددت أساليب التحايل على الدستور ، بإجراءات وقوانين وقرارات تصدرها الجهات الحكومية نفسها ، الأمينة على تنفيذ الدستور !

على سبيل المثال قامت وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٧٩ باستحداث ما سمى بالمدارس التجريبية ، على مستوى المرحلة الابتدائية ، ثم تطورت وشملت المرحلتين التاليتين ، تتقاضى من الراغب فى الالتحاق بها ربما ما يصل إلى مائة ضعف ، وربما أقل قليلا ، مما هو مقرر من رسوم فى المدرسة الابتدائية ٠ كان وجه التحايل على الدستور أن هذه المدرسة تقدم نوعا من الخدمة المتميزة الزائدة على ما هو من حق الطالب فى التعليم الابتدائى ، ومن هنا كان تسميتها " بالتجريبية " ٠

ومنذ ذلك الوقت ، كتبت مرات عديدة عن هذه المدارس أطالب فيها أن يخبرنى أحد بأى مظهر من مظاهر " التجريب " الذى بناء عليه ، أصبح وصف هذا النوع بالتجريبية ، وحتى الآن لم يخبرنى أحد ، وأظن أن أحدا لن يستطيع ، لسبب بسيط ، هو أن هذا الاسم هو على غير مسمى ، كشأن كثير مما يجرى على يد الدولة ، وإنما هو " غطاء " لتقاضى مصروفات من بعض تلاميذ الابتدائى ٠

لو قيل أنها تعلم باللغة الإنجليزية ، لقلنا أن هذا أيضا يخالف الدستور ، لأن التعليم لابد أن يكون باللغة العربية ٠ ولو قيل أن الخدمة التعليمية فيها متميزة ، لقلنا أنها ليست كذلك فى الحقيقة ، ذلك أن المفروض أن يتم التعليم فى كل المدارس بدرجة ملحوظة من الإتقان ، فهل إذا مال الميزان إلى التقصير والإهمال ، وقامت بعض المدارس " بما هو واجب " نعود لنطالب الناس بمصروفات ؟

إن المسألة هنا أشبه بمن يبيعك سيارة وفق مواصفات معينة ، ثم إذا بك تكتشف – مثلا – أن إطاراتها معيبة ، فيجئ مسؤولوها إليك ليطالبوك بمال أكثر حتى يعطوك سيارة تخلو من هذا العيب ؟!!

الاتجاهات العربية والعالمية المساعدة
للطفل العربى فى ظل المتغيرات المعاصرة*

عثرات الطريق :

فى صورة من صور النقد الذاتى لابد أن أصارح القارئ بأنى وقفت طويلا أمام عنوان الدراسة كى أوجه عقلى وقلمى فى الطريق إلى بيان أوجه القضية المختلفة ، تفكيرا وبحثا وتأملا فإذا بالعقل يقف فى حيرة من أمره لبعض الوقت ، ومن ثم لا يجد القلم من الوقود الفكرى ما يغذيه ليسعى على الطريق ناقلا ومترجما ما يعتمل فى العقل من أفكار وآراء ونظرات ، ذلك لبصر العقل بعدد من العثرات التى تناثرت على الطريق ...

فالعنوان لم يجئ بإرادة واختيار من الكاتب ، وإنما جاء طلبا وتكليفا ، ومن شأن افتقاد الإرادة والاختيار احتمال افتقاد الكاتب شحنة الانفعال التى تنتج تعاطفا وحبا للموضوع ، فتجتمع ثلاثية التأصيل الفكرى من حيث : شحنة الانفعال ، وطاقة التفكير ، وحرية الإرادة .

بيد أنه تم التغلب على هذه العثرة بوسيلتين : أولاهما : حب فى المشاركة وود موصول مع المشاركين ، ثانيهما أنه على الرغم من افتقاد حرية اختيار العنوان ، لكن توافرت إرادة الاستجابة ، ومن ثم فقد أمكن ، بسبيل آخر ، أن تتوافر شحنة الانفعال ، وحرية الإرادة ، مما يتيح الفرصة لطاقة التفكير أن تُعمل ما تملك فى اقتحام القضية .

والعنوان يفترض فى الكاتب إحاطة بالضرورة بالاتجاهات العربية والعالمية ما دام قد صيغ بصيغة التعريف (الاتجاهات العربية والعالمية) لا

---

* دراسة قدمت إلى المؤتمر الإقليمى الأول لقسم تربية الطفل بكلية البنات بجامعة عين شمس ، يناير ٢٠٠٤

بصيغة التنكير (اتجاهات عربية وعالمية) ، حيث تفترض صيغة التعريف حصرا كليا للمفردات ، بينما يكفى صيغة التنكير: التمثيل ، والكاتب لا يستطيع أن يزعم لنفسه قدرة على مثل هذه الإحاطة وذاك الشمول فى المعرفة بالموضوع .

وهنا أسعفتنا الذاكرة بأنه من قديم الزمان أكد فيلسوف اليونان أن الاستقراء الكلى أمر عصى على التحقيق فى البحث والتفكير ، ومن ثم فيكفى التمثيل دون الحصر ، وبالتالى يمكن أن نقدم على الموضوع باعتباره تناولا " لبعض الاتجاهات العربية والعالمية ..." ، فيجئ " التبعيض " لينقذ الكاتب من احتمال " التجهيل " .

وتبقى عثرة أخيرة تتصل " بالمساعدة " المطلوبة للطفل العربى ، فهل هى مطلوبة له هو تعينه على استقامة الطريق أو هى مطلوبة للقائمين بأمرهم لتعينهم على إقامة الطريق ؟

كان علينا أن نرجح الاحتمال الثانى ، على أساس أننا نخاطب جمعا من الكبار أساتذة وعلماء وباحثين ومهتمين ، ولا علينا ، فالمقصود النهائى هو هذا الطفل الذى نرنو منه أن يحقق المقصود الإلهى من الخلق البشرى (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (٣٠)) سورة البقرة ، فعلى أى صورة نريد أن يكون عليها طفلنا حتى يستحق شرف الاستخلاف ؟

وهكذا يمكن لنا أن نمضى على الطريق فى بسط بعض ما أقدرنا الله على تبينه من أفكار ، مما نرى أنه يمكن أن يساعدنا على النهوض بأطفال هذه الأمة .

١- ..حتى يغيروا ما بأنفسهم : إذا تجاوزنا منطق الإعلام والمسايرة ، ووقفنا مع النفس وقفة صدق ومصارحة ، فسوف تبرز حقيقة مؤلمة غاية ما

يكون الألم ، مؤسفة أقصى ما يكون الأسف ، ألا وهى أن طفلنا يعيش زمن " الوهن " و " الهوان " ، ومن العسير ، إن لم يكن من المستحيل إمكان " تسوية " الإنسان فى خطوات حياته الأولى إذا عاش مناخا يتنفس فيه هوانا آناء الليل وأطراف النهار ، وإذا كان المثل السائر يؤكد أن " العقل السليم فى الجسم السليم " ، فإن مما يتسق معه حقا أن نؤكد " أن التربية السوية فى المجتمع السوى " ، والإنسان الذى يرضع هوانا يستحيل أن يؤمل منه أن يكون قادرا على شق الصخر وبذل العرق والاستبسال فى الكفاح لكسب الرزق والنهوض الحضارى ٠

إنها ليست صدفة حقا أن تتشابه حروف الكلمتين ، فمن خلال هذا التشابه يمكن أن نبصر " المشكلة " ، وأن نبصر " الحل " كذلك ، فالوهن حالة ضعف وتقاعس وتراجع وتخلف ، ومن كانت هذه حاله ، يستحيل إلا أن يعيش النتائج المترتبة ، ألا وهى حالة الذل والهوان ، فاليد العليا خير من اليد السفلى ، ومن ثم يصبح حتما تجاوز حالة الوهن ، وفقا للسبل العلمية المعروفة ، حتى يمكن تجاوز حالة الهوان ٠

ولسنا فى مجال محاسبة و" تبكيت " بحثا عن المسئولية ، فلذلك مجال آخر ، ولكنا نقفز على الفور نحو حقيقة أخرى هى نقطة البدء ، ومنطلق النهوض ، وهى التى تعبر عنها المقولة القرآنية : " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم " ٠٠٠فمهما كانت قوى الإحباط والتيئيس ، ومهما تكن قوى البغى والاستكبار ، ومهما بلغ شح الطاقة والإمكانية فإن " الذات " وليس " الآخر " هى موضع الرجاء وموطن الأمل ٠٠٠إن الرياح العاصفة (الآخر) لا تقتلع من الشجر (الذات) ما امتدت جذوره فى باطن الأرض راسخات ثابتات ٠

٢ – **التدفق المعلوماتى** : فلسنا فى حاجة إلى التوقف طويلا أمام تفصيل ما يتسم به عالمنا مما يمكن تسميته " بالسيولة " المعلوماتية التى تجعل الإنسان

محاطا بها شاء أو لم يشأ لأنه أصبح ذا طبيعة اقتحامية • وإذا كان هذا التدفق يحمل من المزايا والمحاسن ما يصعب حصره ، لكنه فى الآن نفسه يحمل ، ولو بطريقة غير مباشرة ، العديد من احتمالات الإفساد والتشويه والمسخ والتسطيح ، ولو سقنا نموذجا واحدا لجهاز التليفزيون باعتباره من أهم أجهزة تدفق المعلومات ، وجدنا أن تعدد القنوات وطول ساعات الإرسال يجعل المعدة التلفزيونية تتسع اتساعا خرافيا لتحل " الشراهة " التى لا تتوقف أمام تفرقة بين غث وسمين ، فإذا بالجميع ، صغارا وكبارا محاطون بطوفان من الإنتاج الذى يفسد أكثر مما يصلح •

كذلك فإن ما فرضه هذا التدفق المعلوماتى ، تغير مفهوم ومجال القراءة ، فالكثرة الغالبة منا نحن الكبار كثيرا ما تنعى على الأجيال الجديدة ضعف إقبالها على القراءة ، ونقول هذا ، وفى الذهن أن القراءة هى قراءة " كتاب " ، وننسى أن الكتاب ، على سحره ، وقيمته ، لم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومات ، إذ قفزت شبكة الإنترنت لتتصدر الصف ، وهنا أيضا تتكرر المخاوف مما يحمله هذا الخزان المذهل الذى يمكن أن يحمل ما يبنى ويعمر ، كما يمكن أن يحمل ما يهدم ويخرب ، والمشكلة هنا أننا إذا كنا نستطيع الاعتماد على المراقبة وقت تسيد " الكتاب " ساحة القراءة ، فإن الإنترنت يصعب أن تخضع لذلك إلا لقلة من الناس ، مما يوجب التربية والتنشئة على الرقيب الذاتى •

٣- المرونة العقلية : فما سبق ، وما سوف يأتى فى هذه الورقة ، يفرض تربية تقوم على المرونة العقلية التى يمكن أن ترى اليوم غير ما كانت تراه بالأمس ، بل وترى هذه الساعة غير ما كانت تراه منذ ساعات ، وتتعامل مع ألوان شتى من المعارف والأشخاص ، كل له اتجاهه ، وكل له مزاجه ، وكل له طبيعته التى قد لا تتفق مع اتجاهنا ومزاجنا وطبيعتنا • إن سنة الله فى الطبيعة قضت علينا أن نلبس صيفا ما لا يمكن أن نلبسه شتاء بحكم تغير

الحال من حر إلى برد ، وأودعت أجسادنا قدرة على التكيف مع هذا ومع ذاك ، وأمكنت الإنسان أن يعيش درجات حرارة عدة تحت الصفر ، ودرجات حرارة تصل إلى الخمسين ، فهل يمكن ألا يكون الأمر كذلك فى المعاملات الإنسانية ، وهل يمكن إلا أن يكون الأمر كذلك فى المواجهات الفكرية والمذهبية والعقائدية ؟

ولو تصفحنا بعض آيات القرآن الكريم لوجدنا أن " الاختلاف " نعمة إلهية كبرى من شأنها أن تتيح فرص التعامل والإنتاج وتبادل المنافع والتعارف ، لا أن نتخذها سببا للتقاتل والتنافر :

﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠)﴾ سورة آل عمران ، ويقول :

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ (٢٢)﴾ سورة الروم ، ويقول :

﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ (١٤١)﴾ سورة الأنعام .

وإذا كانت هذه بعض من سنن الله فى خلقه من حيث الاختلاف ، كان من الضرورى أن يتوافر لدينا من المرونة العقلية ما يُقدرنا على حسن التعامل مع مفردات هذا الخلق : فكرا وممارسة ، معاملة وشريعة .

٤- **الهوية فى مقابل العولمة** : فهناك ما يصعب حصره من الأدلة والبراهين على شدة وتنوع الروابط والعلاقات التى تجعل من مختلف دول العالم ، المتقدم منه والمتخلف يعيش ثقافة تتسارع فى تجانسها وتكاملها ، بحيث أخذت العوائق والحواجز تنحسر أمام تدفق السلع والبضائع ، وكذلك الأفكار والآراء والنماذج الثقافية والاجتماعية ، مما اصطلح على تسميته بالعولمة . وهناك العديد من الأسباب التى أدت إلى ذلك ليس هنا محل بيانها ، لكن الذى أصبح واضحا للعيان أن أقوى وأبرز هذه العوامل ما أصبحت

عليه دولة واحدة وهى الولايات المتحدة الأمريكية من انفراد بمظاهر القوة المختلفة : سياسيا وعسكريا واقتصاديا ومعرفيا وتكنولوجيا ، مما أتاح الفرصة للثقافة الخاصة بها أن تكون هى الثقافة السائدة المهيمنة ، وهو الأمر الذى يصفع أعيننا فى كل مكان تقع عليه .

هنا تكمن الخطورة على أجيالنا الصغيرة ، من حيث احتمال تشربهم الثقافة المهيمنة تدريجيا بحيث يفقدون ذاتيتهم الثقافية ، المكونة للهوية القومية ، وتصبح مهمة التربية عسيرة حقا أمام تلك المعادلة العسيرة ، فى كيفية التواؤم بين حتمية الانفتاح على المتغيرات الحضارية المستجدة ، وبين ضرورة المحافظة على المقومات الأساسية للهوية القومية .

ولعل ما يمكن القيام به فى هذه الشأن هو ضرورة التركيز فى المؤسسات التربوية المختلفة ، النظامى منها وغير النظامى على تلك الأضلاع الثلاثة المكونة للهوية ألا وهى العقيدة الدينية ، والموروث الثقافى ، واللغة العربية ، وهذا وذاك فى ضوء ما أشرنا إليه فى النقاط السابقة ، وما سوف نشير إليه فى نقاط لاحقة ، حيث أن التداخل والتفاعل والترابط بين هذه النقاط جميعا لابد من التنبه له والحرص عليه .

٥- **العدل التربوى** : ونعنى به حصول كل مواطن على حقه فى التغذية الفكرية والثقافية والعلمية والسلوكية والمهارية والوجدانية دون أن يحول بينه وبين ذلك عوائق الجنس ، والنوع واللون ، والعقيدة ، والمذهب ، والرأى ، والمركز المالى ، والموقع الاجتماعى ، وهو ما قد يعبر عنه فى بعض الأدبيات التربوية " بديموقراطية التعليم " ، و " تكافوء الفرص التربوية " .

إن تنشئة الطفل فى مناخ تتوافر فيه هذه الحقوق ، ويتيسر الحصول عليها ، يغرس فى عقله ووجدانه قيم العدل التى هى أساس لترسيخ مشاعر الانتماء والولاء للوطن وللأمة ، وهذه المشاعر نفسها هى المفجر الحقيقى للطاقات البشرية على طريق النهوض الحضارى ، سواء من حيث التمكن

المعرفى أو رشد الحركة على الأرض ، إذ من العسير على من يعيش ظلما ، ويتنفس قهرا ، أن يكون حريصا على مصلحة الأمة والوطن .

٦- " **الفلترة** " **العقلية** : فإزاء هذا التدفق المعلوماتى الذى أشرنا إليه ، وفى ظل أعاصير العولمة التى بيناها ، تبرز ضرورة تنمية التفكير لدى أبنائنا بحيث يمارس كل منهم دورا عقليا على جانب كبير من الأهمية ألا وهو " الفلترة " ، ونعنى بذلك قدرة الإنسان على أن يقف من كل ما يسمع ويشاهد ويرى موقف المتسائل الباحث عن البرهان والدليل : هل هذا صحيح ؟ وما نوع وكم الفوائد الممكن اكتسابها أو خسارتها ؟ ولا نقصد بهذه الفوائد ، المعنى المباشر الشائع عن كثيرين وإنما نقصد كم ونوع العوائد المجتمعية والمستقبلية والحضارية بالنسبة للمواطن وللأمة .

٧- **الثقافة الشيئية** : فقد شاع عن العرب أنهم أصحاب " ثقافة لفظية " ، فما من مشكلة وما من قضية إلا وتجد أن ما كتب وقيل وذاع عنها وفيها ربما يفوق ما حدث فى كثير من الأمم المتقدمة ، ومع ذلك فإن نوع وسرعة التحرك إلى أمام أقل من ذلك بكثير ، ذلك لافتقاد حرص الكاتبين والمتكلمين والباحثين القدرة على البصر بأن الكلمات التى نستخدمها مثلها مثل " الشيكات " ، ولما كانت فاعلية " الشيك " تكون بمقدار رصيده المودع فى المصرف ، فكذلك تكون قيمة الكلمة المستخدمة بما يكون لها من رصيد فى عالم الخبرة والواقع والأشياء ، ذلك أن الكلمة ما جاءت إلا لتسمى " شيئا " وما جاءت إلا لتعبر عن أمر . وكثرة استخدام الكلمات التى تفتقد مثل هذا الرصيد الشيئى والخبرى يجعلها غير فاعلة فى التغيير المجتمعى ، ولا تستهلك من قائلها أو كاتبها غير تحريك اللسان أو القلم .

٨- **القرب الدائم من الله** : ولا نستطيع أن نقول هنا أن هذا اتجاه عالمى أو عربى سائد ، وإنما نشير إليه باعتباره مما ينبغى أن يكون .

وليست هذه صورة من صور " الدروشة " ، ولكنها صورة من صور " التنور الإيمانى " الذى يسعى إلى أن يجعل كل فرد من أفراد هذه الأمة ، صغارا وكبارا ، يعبد الله كأنه (الفرد) يراه (الله) ، فإن لم يكن يراه ، فإن الله يراه . فإذا أضيف إلى ذلك أن الله " غنى عن العالمين " ، نتأكد من أن كل ما يجرى وما ينبغى أن يجرى مما هو مطلوب منا إلهيا ، لابد أن يصب فى مصلحة " العالمين " ، وهم جمهرة الأمة ، ونتأكد من حتمية السعى للعمران البشرى ، وتأدية حق الأمانة التى عرضها الله عز وجل (على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان ...) .

ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نشير إلى ما يستتبع هذا من قيم وسلوكيات واتجاهات تؤدى إلى وثاقة الترابط بين أفراد الأمة ، وبث دماء قوة فى عروقها ، ورفض لكل ما من شأنه أن يوقعها فى وهن يؤدى إلى هوان (وَمِمَّنْ خَلَقْنَا أُمَّةٌ يَهْدُونَ بِالْحَقِّ وَبِهِ يَعْدِلُونَ (١٨١)) الأعراف .

تعليم اللغة الأجنبية
فى مدارس اللغات والمدارس الخاصة
فى مصر

أصبح من المعروف منذ سنوات طويلة أن ما يميز بين أمة وأخرى ، ليست هى ما يحمله أفرادها من أجسام ، فأجسام البشر فى مختلف أنحاء الأرض تتشابه كثيرا فى هيكلها العام وفى الوظائف التى تؤديها أجهزتها ، وأما الاختلافات فى الطول والقصر ، فى لون البشرة ، فى شكل الشعر ، وملامح الوجه .. إلخ ، فهى اختلافات ثانوية . أما ما يميز أمة عن أخرى فهو ما يحمله مجموع هؤلاء من ثقافة تمثل طريقة الحياة وطريقة التفكير وما أتيح للإنسان من نتائج تفاعله مع مفردات الطبيعة المادية التى يعيش فى كنفها وكذلك مع أفراد الجماعة .

ولو أردنا أن نضع أيدينا على المكون الأساسى للثقافة فسوف نجد أنها هى اللغة ، ومن هنا نجد أن الأمة الصينية تختلف عن الأمة العربية ، وهذه وتلك تختلفان عن الأمة الفرنسية ، وهكذا بالنسبة للثقافات والأمم الأخرى ، إن عبرت عن هذه الاختلافات أشكال البشر ، فإن ما يعبر عنها أكثر هو اختلافات ثقافاتهم الناشئة عن اللغة .

ومن هنا كان هناك حرص واضح لدى مختلف الشعوب على لغتها ، ما دامت المحافظة على اللغة هى محافظة على الثقافة ، والمحافظة على الثقافة هى محافظة على الشخصية القومية أو الوطنية .

ومما لا تخطئوه عين أن الشعوب التى تحافظ على لغتها حية فعالة متطورة مواكبة لما يشهده العالم من تطور ، نجدها أيضا شعوب حية متطورة .

وعندما كان شعب يبتلى بالاستعمار فى أشكاله التقليدية ، كان همه الأكبر هو إضعاف لغته وتسييد لغة المستعمر ، والأمثلة على ذلك كثيرة تمتلئ بها كتب التاريخ ، وأبرزها هنا هو ما حدث بالنسبة للجزائر بصفة خاصة فى ظل الاحتلال الفرنسى ، ومن ثم فإن كل حركة وطنية كانت حريصة أشد ما يكون الحرص على أن تكون اللغة هى قضية مركزية تحتل أولوية فى سلم أولوياتها فى حركة النضال الوطنى ضد الهيمنة الاستعمارية ، كما رأينا هذا بارزا فى حركة النضال الوطنى المصرى ضد الاحتلال البريطانى •

ولم نذهب بعيدا ، وهؤلاء المؤسسون الأول للكيان الصهيونى على أرض فلسطين المحتلة ، كان أحد مسئولياتهم الكبيرة أن يمكنوا للغة العبرية ، وهى لغة ميتة ، بين جميع اليهود الذين جاءوا إلى هذه الأرض المقدسة ، لتيقنهم أن بناء دولة يحتاج إلى بناء شعب ، وأن بناء شعب لابد أن يرتكز – ضمن أركان متعددة – بالأساس على لغة خاصة بهم •

وعندما بدأ تعليم العلوم المختلفة فى المدارس المصرية باللغة العربية عام ١٩٠٧ ، سجل هذا على أنه انتصار كبير على الاستعمار وخطوة كبيرة نحو الاستقلال والنهوض العام • بل ومن قبل ذلك ، كان محمد على (الألبانى الجنسية والمنشأ) مدركا لضرورة تعريب العلوم الحديثة التى تقدم فى معاهد التعليم المنشأة حديثا حتى يكون ذلك مسهما بالفعل فى بناء نهضة مصرية حقيقية ، تتوطن أرض البلاد •

ومن عجب حقا أن نستدبر القرن العشرين ونستقبل القرن الحادى والعشرين ونحن نسير عكس الاتجاه المفروض ، فنرى تراجعا مؤسفا فى معاهد تعليمنا لحساب اللغات الأجنبية عامة والإنجليزية خاصة • وإذا كان لمدارس القطاع الخاص الحرية فى ذلك ، فلم يكن مستساغا أبدا أن تشارك مدارس الدولة ، أو قل مدارس الشعب فى هذا ، لأنه يعنى تفريطا فى أحد أهم مظاهر " شرف " الأمة !

إن الوضع الذى تحتله اللغة القومية ينبئ إلى حد كبير بالحالة العقلية العامة القائمة ، بل وبالموقف السياسى والاجتماعى والفكرى ، فعندما نرى علاقات مصر بالقوة المهيمنة الكبرى ، الولايات المتحدة على درجة من الوثاقة قد تتعدى حدود الأمان أحيانا ، نفهم لم تزحف الإنجليزية هذا الزحف غير المقدس على كل ركن من أركان التعليم ٠٠٠٠

- كانت قد ألغيت فى التعليم الابتدائى فى عهد الثورة ، فعادت مرة أخرى منذ التسعينيات ٠٠
- ظهرت مدارس باسم " التجريبية " ونظامها ومحتواها وأساليبها لا علاقة لها من قريب ولا من بعيد بهذا الإسم ، وإنما هو مسوغ مفضوح كى تسير على غير ما تسير عليه مدارس الشعب ، فتحتل الإنجليزية مكان الصدارة ، ويكون التعليم بمصروفات ٠
- وأخذت مدارس اللغات الخاصة تنتشر انتشارا سرطانيا فى طول البلاد وعرضها ، لأن مدارس الدولة لم تعد تقدم خدمة تعليمية تتوافر فيها الحدود الدنيا للجودة التعليمية ، فأخذ الناس يتحملون اقتطاع جزء كبير من رزقهم ليضمنوا لأولادهم ولو " بعض " التعليم ، وفى هذه المدارس ، تتوارى اللغة العربية إلى الوراء ٠
- وتبدأ كليات وأقسام فى الجامعات فى بدعة جديدة هى تقديم المقررات بلغة أجنبية ، وكأن مستوى التعليم الجامعى لا يرتفع ويكتسب جودة إلا إذا لبس القبعة !

إن النتيجة لهى جد خطيرة ، لأنها مؤشر مهم على تفريطنا فى استقلالية البلاد وعزة شأنها ، وتغليب منطق الإلحاق والاتباع ، وهو منطق لا يمكن أن يجعل منا أمة ذات كيان يملك إرادته القومية ، ويملك حرية الاختيار فيما يأخذ ويتعلم ٠

إن الحجة التى تساق ، ألا وهى ضرورة مواكبة الحضارة الغربية المعاصرة لهى حجة واهية بإتقان اللغة الأجنبية ، يمكن الرد عليها بسهولة ، فهناك شعوب متعددة تعلم بلغتها ولم يمنعها هذا من هذه المواكبة ، وهذه إسرائيل ، عدونا اللدود مثال على ذلك .

لابد بالفعل من تعليم اللغات الأجنبية ، وأن يصل تعلم أبنائنا لها حد الإتقان ، لكن هذا لا يتأتى فقط بأن يكون تعليمنا لمختلف العلوم بلغة أجنبية .

إن مساهمتنا فى الركب الحضارى ، تتأتى بأن نحسن لغتنا العربية ، بجانب إتقان اللغات الأجنبية ، ونجد ونسرع فى حركة ترجمة تتيح للجميع أن يستوعب مفردات الحضارة الغربية الحديثة والمعاصرة .

رؤية مغايرة
فى التربية الجنسية بمدارسنا*

مسكينة هى مناهجنا الدراسية ، فمن حين لآخر تعلو أصوات تطالب بتخصيص مقرر يتم تدريسه بالمدارس يتناول قضية من القضايا ، ولو تمت الاستجابة لكل هذه الأصوات لما وسعت ساعات اليوم لذلك ، مع أن الفكر التربوى أصبح يميل إلى التقليل بقدر الإمكان من " عدد " المقررات ، وتغليب فكرة " المجالات " التى يمكن أن تجمع عدة قضايا ومسائل بينها وبين بعضها البعض ترابط وعلاقات ، والرؤية التى نقدمها هنا هى محاولة لتطبيق ذلك .

فلست فى حاجة إلى التأكيد على ما يمثله (الجنس) من قوة وجود وتأثير وتسيير لدى الكائنات الحية كافة ، إلى الدرجة التى قامت فيها نظرية كبيرة مثل نظرية التحليل النفسى على يد " فرويد " ، بصفة خاصة ، على اعتبار الطاقة الجنسية هى العنصر الحاكم فى كل الحياة البشرية ، والآية (١٤) من سورة آل عمران التي يقول فيها سبحانه وتعالى : (زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَٰلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ) .

وبالتالى فإن التعتيم وإغلاق الأفواه ، لا يحقق استقامة ، بل هو يفتح الباب على مصراعيه لمعلومات خاطئة أو مغرضة ، من مصادر غير موثوق بها (زملاء أو زميلات أو كتب مضللة) . بل لابد من تقديم المعلومات الضرورية بالقدر المناسب ، وفى الوقت المناسب ، وبطريقة مناسبة ، دون تحرج أو حساسية ، مع الحرص على الإجابة بيسر عن كل استفسار من

---

* نشرت بجريدة آفاق عربية في ٢٠٠١/١٠/١١

جانب الطفل ٠

والمشكلة أن المسألة الجنسية لهـــا جوانبهـــا المختلفـــة ، البيولوجيـــة ، والنفسية ، والفسيولوجية ، والاجتماعية ، والدينية ، مما قد يتيح فرصة تناولها من خلال مقررات متعددة قائمة بالفعل ، ومسئوليتها تتوزع بين معلمى هـــذه المقررات وبين كل من الأب والأم ، ومن المعروف أن القضية التى تتـــوزع مسئوليتها بين مجالات عدة ، وأشخاص مختلفين ، غالبا ما تواجه تعثرا ، قد ينتهى إلى فشل ٠

ولما كان من المعروف أن ما يصلح لتعليمه فى الثانوى ، قد لا يـــصلح في الابتدائى ، فمن الضرورى التدرج فى تقديم المعلومات المتصلة بالجنس ، فنبدأ بتقديم بعض المعلومات الضرورية عن التزاوج كما يحدث فى النباتـــات والحيوانات ، وكذلك الإنسان والحكمة المقصودة من قوله عز وجل فى الآيـــة ٤٩ من سورة الذاريات (وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) ٠وبعد ذلك لابد من تقديم معلومات عن مظاهر البلوغ عند كل من الأولاد والبنات ، مثل الاحتلام ، والمحيض ٠ وكذلك لابد من دراسة تتناول الجهاز التناســـلى عن كل من الذكر والأنثى ٠

لكن فى أى " وعاء دراسى نقدم كل هذا وغيره ؟

إن الشكل المقبول اجتماعيا ودينيا للممارسة الجنسية يكون من خـــلال الزواج وتكوين أسرة ، ومن ثم ففى تصورى أنه من الأفضل تقديم مجال باسم (التربية الأسرية) يتعاون على وضـــع عناصـــره الأساســـية فريـــق مـــن تخصصات بعينها وهى الطب ، وعلم الـــنفس ، والـــشريعة ، والاجتمـــاع ، والتربية ، فمن خلال هذا المجال يمكن " تجميع " عدد من القضايا التى يثـــور الجدل فى المجتمع حول تدريسها ، مثل التربية الأخلاقية ، والتربية الجنسية ، بل ويمكن أن يضم قضايا أخرى تتصل بالتأسيس لقيام علاقات اجتماعية سوية ، وترشيد السلوك الاقتصادى ٠

التعليم ، قضية أمنية* !

من الشعارات الهامة التى برزت على السطح فى السنوات الأولى ، أن التعليم قضية أمن قومى ، وهى مقولة على درجة عالية من الصدق ، وخاصة عندما يسير التعليم فى مجتمع ما ويتوجه بما يحقق تعظيم الكفايات الشخصية والمجتمعية إلى أعلى مستوى ممكن ، يستطيع معه المجتمع أن يأمن على مسيرته قدما على طريق النهوض القومى العام .

لكن المشكلة ، بالنسبة لكثير من الشعارات التى تتردد فى الدول المتخلفة تتمثل فى استقراء الواقع حيث تتحول " القومية " إلى مفهوم يحصرها فى النظام الحاكم ، أو فى شخص الحاكم ، أو فى الفئة الحاكمة ، دون أن يمتد هذا المفهوم – كما هو مفروض – ليشمل مختلف الفئات والشرائح الاجتماعية ، وكل ميادين العمل الوطنى ، مع المشاركة المجتمعية الحقيقية فى تحديد الفلسفة والسياسات وسبل التنفيذ .

ومن أبرز ما قرأت بالفعل خاصا بالعلاقة بين المسألة الأمنية والتعليم ، هذا الخبر الذى أوردته جريدة الحياة اللندنية ، فى عددها الصادر فى السابع من ديسمبر الحالى نقلا عن صحيفة هاآرتس الإسرائيلية يتصل بالمراقبة الحديدية لسلطات الاحتلال فى دولة العدو الصهيونى للتعليم العربى فى الأرض المحتلة ، إذ لم تتوقف المسألة عند حدود التضييق على الفلسطينيين فى الالتحاق بمعاهد التعليم ، ولا بما حدث ، وما يزال ، من مسخ لمناهج التعليم العربى بحيث تنزع منها كافة المفاهيم والقيم والاتجاهات التى تعزز الهوية العربية الإسلامية ، وتظهر إسرائيل وكأنها مبعوث العناية الإلهية لتمدين الفلسطينيين ، بل وصلت المسألة إلى حد أن يخضع التعليم لصورة ما

---

* نشر بجريدة آفاق عربية في ١٣ ، ٢٠ /٢٠٠١/١٢

من صور الهيمنة الأمنية الصهيونية ٠

يقول الخبر أن نائب المسؤول عن التعليم العربى فى وزارة التربية والتعليم رئيس لجنة التعيينات فى جهاز التعليم العربى يعقوب كوهين ، هو مندوب جهاز الأمن العام (شاباك) فى الوزارة ٠ وأضافت الصحيفة الإسرائيلية ها آرتس أنه أرسل للعمل فى الوزارة قبل عشر سنوات بهدف واحد ووحيد هو عدم قبول عرب للعمل فى جهاز التعليم من دون الحصول على موافقة الجهات الأمنية العليا ٠ وأضافت أنه من دون موافقة كوهين لا يصدر أى تعيين لمفتش أو مدير مدرسة عربية ، إضافة إلى أنه كثيرا ما يتدخل أيضا فى تعيين المعلمين العرب !!

وزادت الصحيفة أن رئيس الحكومة الأسبق اسحق رابين – الذى يحلو لبعض القيادات العربية أن تمدحه ، كلما جاء ذكره بأنه كان داعية للسلام مخلصا !! – بصفته المسؤول الأعلى عن " شاباك " رأى فى مهمة الموظف المذكور " حيوية لأمن إسرائيل " ، ولا يمكن الاستغناء عنها ٠

وقال شمشون شوشانى ، الذى شغل منصب المدير العام لوزارة التربية والتعليم فى فترة الوزيرين الونى وروبنشتاين ، أنه حتى سنة ١٩٩٥ كان كوهين موظفا كبيرا فى الوزارة ، لكنه قبض راتبه من " شاباك " ، وبعد ذلك أصبح من ملاك الوزارة ، وظل " شاباك " ينقل إليه التحقيقات الأمنية فى شأن موظفى جهاز التعليم العربى ٠ وأجرت الصحيفة مقابلة مع أحد رجال التربية العرب موضحة أنه كان عضوا فى لجنة التعيينات لسنوات طويلة ، إلى جانب كوهين ، واعترف فى سياق حديثه أن رأى كوهين هو الذى يحسم لمصلحة التعيين أو ضده ، وأن المدير العام للوزارة لا يوقع على تعيين لوظيفة مدير فى المدارس العربية قبل أن يصادق كوهين على هذا التعيين ٠

وتأكيدا على الدور الذى تلعبه ال " شاباك " – جهاز الأمن العام الإسرائيلى – فى تعليم العرب فى دولة العدو الصهيونى ، اعترف المدير العام

السابق لوزارة التربية والتعليم (شمشون شوشانى) أنه فى الفترة ما بين ١٩٦٦ و ١٩٩٩ ، تم رفض عشرة مرشحين عرب لوظائف مدراء ومفتشين لأسباب أمنية ، غير أن الوزارة تتكتم هذه الأسباب لدى إبلاغها المرشحين لتلك الوظائف بأمر رفضهم ٠

وقبل أن نسوق عبارات الشجب والتنديد لمثل هذه التصرفات ، ينبغى لنا أن نضع فى الاعتبار أن الدول العربية نفسها ، بل وكل دول العالم النامى تفعل الشئ نفسه ، وربما بصورة أشد وطأة مما تفعله إسرائيل ، فعلى الرغم من استنكارنا لهذه الإجراءات الإسرائيلية ، إلا أنها ليست موجهة ضد إسرائيليين يهود ، وإنما ضد إسرائيليين عرب مسلمين ومسيحيين ، أما فى الدول العربية ، فمثل هذه الإجراءات تتم ضد موطنيها أنفسهم الذين يشعر النظام القائم أنهم من أصحاب نهج (المغايرة) وليسوا من أصحاب نهج (المسايرة) !

لا نقول هذا تبريرا بأى حال للإجراءات الإسرائيلية ، فالقهر مرذول بأى صورة من الصورة ، وأيا كان مصدره ، ومجافاة العدل التربوى قهر واستبداد ، وانحراف بالعمل التربوى إلى مسارات يستحيل معها أن يحقق التعليم ما هو منشود منه فى بناء إنسان حر قادر على المشاركة والعطاء ٠

وتعقيبا على هذه القضية الخاصة بتعليم العرب فى إسرائيل ، قال النائب بوسى سريد ، وزير التربية والتعليم السابق ، أن ظاهرة (يعقوب كوهين) – مندوب ال (شاباك) فى جهاز التعليم العربى –هى وصمة عار ، وأن تعيين الوظائف فى جهاز التعليم العربى يجب أن يبقى ضمن صلاحيات وزارة التربية والتعليم ! وياليت مسئولى التعليم فى الدول العربية يملكون مثل جرأة (سريد) ، فينطقوا بمثل هذا الرأى فى بلادهم ٠

وكان من الطبيعى أن يكون لرجال الأمن موقف مغاير ، ومن هنا وجدنا النائب جدعون عزرا ، نائب وزير الأمن الداخلى ، الذى كان نائبا لرئيس

جهاز (شاباك) مطلع التسعينيات ، يعتبر دور كوهين حيويا فى هذه الوظيفة بحجة أن إسرائيل لا يمكنها تمويل وظائف مدرسين لا يربون أطفالهم علــى الولاء للدولة .

ولم تكن مثل هذه الإجراءات الأمنية داخل جهاز التعلــيم حديثـــة ، فقــد ألمحت صحيفة هاآرتس التى نشرت هذا التقرير إلى أن تدخل جهاز شاباك فى تعيين المدراء والمعلمين العرب بدأ منذ إقامة إسرائيل عام ١٩٤٨ ، وعلى ما يبدو فإن هذا التقرير يؤكد أن هذا التدخل لم يتوقف قط .

وقد اصدر النائب عزمي بشارة بيانا قال فيه : " إن ما ينبغى أن يثير كل إنسان ديموقراطى فى هذه البلاد (طبعا يقصد إسرائيل) ، هو ليس فقــط أن شاباك يتدخل فى القــرارات التربويـــة ، وإنمـــا يــؤدى دورا سياســيا فـــى الديموقراطية الإسرائيلية (كذا) ، عندما يخص الحديث الجماهير العربية فقط " ، وتابع : " هذه هى إحدى العوارض على التعامل مع المواطنين العرب ليس بوصفهم مواطنين ، وإنما كرعايا ، ولا يدور الحديث عن تمييز وإنمـــا عــن تعامل يعمق الاغتراب ،تعامل مع المواطنين كأنهم أعداء " !!

وكأنى أريد أن أقول : كلنا فى الهم شرق !!

التسامح فى مقررات المواطنة*

ليس من خصالنا أن ننتهز فرصة وقوع إنسان فى محنة ، بغض النظر عن أسبابها إن كانت مشروعة أو غير مشروعة ، ونسهم فى توجيه سهام نقد إليه ٠ ومما لا شك فيه أن د٠ سعد الدين إبراهيم* صاحب مركز ابن خلدون فى محنة ليس من مقصودنا أن ندخل فى تفاصيلها ، لكن كان له ولمركزه مشروع يتصل بالتعليم لم يصل إلى أيدينا إلا منذ فترة قصيرة فأردنا أن نبسط للقارئ وجهة نظرنا فيه ، مستبعدين من أهدافنا تماما أية نزعة للتخوين أو التكفير ، تلك النزعة التى شاعت بين كثيرين عندما يتناولون فيما بينهم ما يكتبون وما يقولون ، وهى نزعة لها أسبابها ، لعل من أبرزها تلك الممارسات التى عاشتها مصر فى بعض فترات تاريخها القريب عندما كان صاحب الرأى المخالف للسلطة القائمة " يلبس " تهمة الخيانة أو للتدبير لقلب نظام الحكم أو مناهضة النظام الاجتماعى القائم ٠

ومن هنا أرجو أن ينحصر رأينا فى مجرد بيان أحكام جانبها الصواب وخلط فى الأوراق ورؤية للآخر من زاوية تعصبية على الرغم من أن المشروع يستهدف – فيما أعلنه – البعد عن التعصب ٠

أما المشروع فقد كان بعنوان (التعليم والتسامح) ، وعلى الرغم من أنه توارى فى الظلام الآن بحكم ظروف المركز وصاحبه ، لكن من الضرورى مناقشته خاصة وأن النية كانت متجهة بالفعل إلى الأخذ به فى وزارة التربية والتعليم لولا ما حدث أخيرا ، فضلا على احتمال أن يخرج إلى النور مرة

---

* كتب المقال وقت أن كانت هناك قضية خاصة به شغل بها الرأى العام زمنا، ونشرت فى صوت الأزهر ، ٢٠٠١/٢/٢٣

أخرى تحت عباءة مختلفة أو بعد إضفاء بعض المساحيق السطحية عندما تتغير الظروف ، فما هو المشروع وما رأينا فيه ؟

تحرص نظم التعليم فى مختلف المجتمعات وخاصة فى العصر الحديث على تربية مواطنيها تربية تقوم على ثلاثة أركان ، منها تتكون " المواطنة " التى هى عملية دمج للمتعلم فى بنية اجتماعية عامة قولا وممارسة ، هذه الأركان الثلاثة المتفق عليها هى : العقيدة الدينية ، واللغة القومية ، والتاريخ .

ولقد رأى المشروع بحق أن مصر تواجه فى السنوات الأخيرة مظاهر تعصب وتطرف على غير ما نشأ عليه أسلافنا . واستند المشروع على مقولة مماثلة لمقولة اليونسكو التى تقول بأن " الحرب تنشأ كفكرة فى عقول البشر ، وكذلك السلام " ، أما هذه المقولة فهى أن " التعصب ينشأ كفكرة فى عقول البشر " . وعلى الرغم مما فى هذه المقولة من قدر كبير من الصحة والمعقولية ، إلا أننا نستأذن فى التأكيد على البعد المجتمعى فى غرس التعصب أو التسامح ، فعندما يقوم النظام الاجتماعى على مجافاة العدل ، أو على ضيق مساحة الحوار ، وضآلة عنصر المشاركة ، تصبح التربة مهيأة إلى حد كبير لنوازع التعصب والتطرف والانحياز الأعمى بغير دليل عقلى أو برهان منطقى أو شواهد الخبرة والواقع .

ويركز الكتيب الذى بين أيدينا والمعنون ب (التسامح فى الأهداف العامة لمقررات المواطنة) ، نشر مركز ابن خلدون (بدون تاريخ) على هذه القضية فى التعليم العام فى مصر . ولما كان المشروع والنقد قائمين على أن الأهداف العامة ليست مشبعة بما يربى الطلاب على التسامح بالقدر الكافى فإننا نحتكم إلى القراء فى التأمل فى مثل هذه الأهداف القائمة للتربية الدينية الإسلامية فى التعليم الابتدائى ، نائين بأنفسنا عن الإشارة إلى مثيلتها فى التربية المسيحية ، لأننا لا نعطى لأنفسنا الحق فى أن نخوض فى هذا الشأن :

فأولها : " أن يؤمن التلميذ بالله وملائكته وكتبه ورسله ويؤمن باليوم الآخر ".

فالوعى المتعمق بمثل هذا الهدف بهذه الصورة يستتبع بالضرورة المعرفة والتقدير لما جاء به (كل) الرسل ، والنتيجة الحتمية لهذا هى التسامح ، فماذا يريدون أكثر من هذا ؟!

وثانيها : " أن يحب القرآن الكريم وأن يحفظ بعض سوره وآياته ويجيد تلاوتها ، ويتعلم بعض أحكام التلاوة بما ترشده إليه آيات القرآن الكريم من أخلاق وآداب " ...

وأن يستحث هذا الهدف على قراءة القرآن والتنبه إلى ما يدعو إليه من أخلاق وآداب فيه كل ما نتمناه حقا ، ولو حاولنا أن ندلل على هذا لاستغرقنا صفحات الجريدة (آفاق عربية) كلها حتى نبرز العديد ممن آياته البينات دعوة إلى التسامح ونبذا للعصب دون أن تكون الصياغة اللفظية محددة بهذين المصطلحين .

وثالثها : " أن يحب الرسول صلى الله عليه وسلم ويعرف سيرته ويحفظ بعض أحاديثه "، وعندما يدرس التلميذ سيرة الرسول الذى وصفه سبحانه وتعالى بأنه على خلق عظيم ، وحث المسلمين على أن يقتدوا بسلوكه ، أفلا يعد هذا أيضا خطوة ضخمة على طريق نبذ التعصب والدعوة إلى التسامح ؟

وخامسها " أن يعرف كيفية الوضوء والصلاة ويمارس ذلك عملا " . والصلاة كما نعرف : تنهى عن الفحشاء والمنكر و " البغى " أى الظلم .. ظلم الآخر وظلم النفس ، وفيها يقرأ المسلم من سورة الفاتحة (خمس مرات يوميا) ذلك الدعاء الجامع الكلى الشمولى : " اهدنا الصراط المستقيم " ، ووصف الله عز وجل بأنه " الرحمن " وأنه "الرحيم ".

ثم نأتى لتلك العبارات الصريحة الواضحة التى تكفى وحدها وينص عليها الهدف السادس القائل :

" أن يعرف أن الدين يدعو إلى التسامح وحسن معاملة الناس على اختلاف أديانهم وأجناسهم "!

دلنى أيها القارئ حقا على قصور فى هذا الهدف عن الدعوة إلى نبذ التعصب وتأكيد التسامح !

وهكذا نرى أيضا فى بنود أخرى من قائمة الأهداف ، ففى السابع :

" أن يؤمن بالشورى وحرية الرأى وأن يعرف أن رأى الجماعة خير من رأى الفرد ، وأن الحرية (لابد من الاعتراف بها وممارستها) فى معرفة وممارسة الحق والواجب " .

لست متعودا على المديح والتقريظ ، لكنى لا أملك إلا أن أرفع كلتا يدى تحية حقا وتقدير فعلا لمن صاغوا مثل هذه الأهداف ، لكل ما تحمله من نبل المقصد وشريف الهدف .

وانظر إلى الهدف العاشر : " أن يتحلى بمكارم الأخلاق " ، واسأل نفسك أيها القارئ " غير المتعصب " ، أليس من مكارم الأخلاق حسن العلاقة مع الآخر ؟! ... وهكذا .

لماذا قام المشروع إذن ؟ وماذا يريد أكثر من هذا ؟ هل هى مسألة إنفاق ومكافآت وإثارة ؟ لا نريد أن ندخل من هذا الباب لأننا لا نستطيع أن نحاكم الناس على نواياهم ، فالله وحده أعلم بذلك ، ولكننا نحتكم إلى ما هو مكتوب فى نص المشروع .

طبعا المسألة دائم ليست فى نصوص تحث على كذا وكذا وإنما هى مسألة تنفيذ وفعل وممارسة ، وهذه هى قضية التربية عموما ، بل وقضية الأديان كلها ، وكذلك المذاهب الأخلاقية ، وبالتالى فالمحاسبة لابد أن تضع فى الاعتبار المعيار الذى تستند إليه : هل هو نصوص العقيدة والمذهب ، أو ممارسات المعتنقين أيا منها ؟ أم الأمرين معا ؟

وإن تعجب فاعجب معى على التعليق على هذه الأهداف كى يثبت الكاتب أنها لا تؤدى إلى غرس سلوك وقيمة التسامح ، ففى الملاحظة الثالثة يأخذ الكاتب على الأهداف أنها خلت من أية إشارة لمناقشة ثقافات شعوب أخرى ذات خصوصية دينية مختلفة كالإشارة إلى البوذية والكونفوشيوسية والزرادشتية .. إلخ !

فها هنا خلط الأوراق ، فالتربية الدينية ، مسيحية كانت أوإسلامية أو يهودية ، قائمة على رسالة سماوية بعث بها الله عز وجل إلى من شاء من رسله ، أما هذه المذاهب ، فكما هو معروف مذاهب من وضع بشر ، فهل يجوز تعليمها فى مقرر التربية الدينية ، وفى التعليم الابتدائى ؟

التسامح فى التربية الدينية :
غُربة أم حضور* ؟

لا ينتهى العجب بنا بالفعل من هذه الملاحظة النقدية التى سجلها مشروع " التسامح " الذى كان قد أعده مركز ابن خلدون من أن أهداف التربية الدينية فى التعليم الابتدائى خلت من أية إشارة إلى البوذية والكونفوشيوسية والزرادشتية كما أشرنا فى مقال الأسبوع الماضى!

إن التعليم هنا يتم فى مجتمع يريد أن يعلم أبناءه دينهم الذى يؤمنون به ، وهو هنا الإسلام للمسلمين ، والمسيحية للمسيحيين ، فهل يكون من المنطق حقا أن يحتوى مقرر فى التربية الدينية الإسلامية تعليما للبوذية ؟ وهل من المعقول أن يحتوى مقرر فى التربية الدينية الإسلامية مقررا فى الزرادشتية التى جاء الإسلام ليلغيها ؟!

ثم : نحن هنا فى مرحلة التعليم الابتدائى ، وألف باء هذا التعليم التى يعرفها كل مبتدئ فى العلوم التربوية أنه تعليم يختص بالدرجة الأولى بما هو عام ومشترك بين أبناء الأمة لأنه يمثل ما يمثله " الجذر " بالنسبة للشجرة ، أما صور التباين والاختلاف ، فتلك يؤخر تعليمها إلى مراحل أخرى من التعليم خوفا على الأبناء مما قد يشوش تفكيرهم . ومن غير شك فإن ما هو مشترك بين جميع المسلمين فى مصر هو العقيدة الإسلامية ، وأن المشترك بين جميع المسيحيين فى مصر هو العقيدة المسيحية ، ولن ينقص تعليم أبنائنا فى الابتدائى إذا خرجوا دون أن تتكون لديهم معرفة عن البوذية والكونفوشيوسية والزرادشتية ، ولنا أن نسأل : هل يا ترى ، نجد فى مقررات التعليم الابتدائى فى الدول المتقدمة الغربية التى توصف بأنها تنهج نهج

---

* نشرت فى صوت الأزهر ، ٢/٣/٢٠٠١

التسامح ، تعليما للإسلام وهذه المذاهب ؟

فماذا بالنسبة لأهداف المقررات التربية الدينية فى التعليم الإعدادى ؟.

الحق أن المطلع عليها لابد أن يسجل آيات تقدير وإعجاب لما تتضمنه من أهداف تربط الطلاب بمتغيرات العصر بحيث يقر فى أذهانهم وفى وجدانهم أن التربية الدينية ليست كما يزعم المرجفون صورة من صور التخلف والرجعية ، وإنما على العكس من ذلك هى قوة دفع للأبناء كى يعبوا بأقصى ما يستطيعون من المعرفة ويسعون بأقصى ما يستطيعون من أسباب التقدم تحقيقا لخلافة الإنسان على الأرض •

لكن المشروع موضوع حديثنا وكأنه لا يرى فى هذه التربية إلا نقصا ، ومن هنا فعلى الرغم مما تحمله الأهداف من عصرية وعقلانية وتسامح ، وإقراره بالصفة الأولى فى مستهل ملاحظاته إلا أنه لا يطيق فيما يبدو أن يسجل لها خيرا ، فما هذه الملاحظات ؟

يطالب الهدف الثالث ب " التركيز على القيم الدينية والسلوك السليم لمواجهة ثورة الاتصالات الفضائية وما يتبعها من تساقط المعلومات والخبرات " ، فما الذى لا يعجبهم فى هذا ؟ : " غموض فى الموقف من ثورة الاتصالات ، بمعنى عدم وضوح هل هى خير أم شر ؟ وإن كانت تفهم فى السياق بمعنى الشر حيث الدعوة للتركيز على قيم دينية وسلوك سليم لمواجهة ما تسقطه من معلومات وخبرات " !

ومرة أخرى ، فإن ألف باء العلوم التربوية ، أن الأهداف العامة تقرر مبادئ كلية ، أما كيفية تنفيذها فهذا أمر يترك للكتاب المدرسى ، وليس من وظيفة الأهداف أن تقرر خيرية ثورة الاتصالات أو شريتها •

وفضلا على ذلك فمن قال أنه يمكن وصف هذه الثورة بالخير أو بالشر ؟ إنها أجهزة ومعدات ، والذى يكسبها تلك الصفة أو تلك هو ما تبثه من برامج ، إن كانت خيرا فخيرا ، وإن كانت شرا فشرا ، وتلك بديهية من البديهيات

التى يعلمها الجميع ، لكنها عين السخط التى لا ترى إلا ما يبعث على السخط فإن لم تجده تخيلته قائما ثم تهاجمه !

والمشروع يفتش فيما وراء النصوص ويخمن أن هذا الهدف لا يدعو إلا إلى الشر ، لماذا ؟ لأنه يدعو إلى التركيز على قيم دينية وسلوك سليم لمواجهة ما تسقطه من معلومات ؟! أليست هناك قنوات تبث برامج جنسية داعرة ؟ ألا يجد البعض رسائل فى الانترنيت تهاجم الإسلام بضراوة وتتقول عليه ؟ ألا نقرأ ونسمع أحيانا عن افتراءات على مصر وتاريخها ورموزها الوطنية ؟ كيف يمكن لأبنائنا أن يميزوا الغث من الثمين فيما يقرأون ويسمعون ويشاهدون ؟ هنا لابد من تقوية جهاز المناعة الثقافى داخل كل منهم ، وذلك بمزيد من التثقيف والتربية الدينية والوطنية ، فهل هذا خطأ يا ناس ؟ خاصة وأن النص لم يحدد موقف الرفض ، وإنما عبر بكلمة " المواجهة " ، والمواجهة قد تعنى تقبل جزء ورفض آخر ، وقد تعنى التصويب والتصحيح ، وقد تعنى الزيادة والتعديل ، كما أنها قد تعنى الرفض الكلى ، وهذا حق إنسانى مشروع عندما نجد أنفسنا إزاء ما يتعارض مع ما يدعو إليه الدين لأن ما يدعو إليه الدين هو ما يطالبنا به الله عز وجل ، ونحن قوم " عبيد " له ، ونحن بحكم هذه العبودية لله لابد أن نمتثل لما يأمر به وينهى عنه .

وينص الهدف الخامس على : " تضمين مناهج التربية الدينية موقف الدين من بعض القضايا المعاصرة المطروحة على الساحة مثل : نقل الأعضاء البشرية – أطفال الأنابيب – المعاملات المالية الإسلامية – الجهاد – السياحة " ، فما هو السئ فى هذا ؟. يقولون : " غموض أيضا فى طبيعة الموقف الذى يمثله الدين من القضايا المعاصرة (والمذكورة فى سياق الهدف) وهل هو موقف مضاد أم موقف مواكب للتطور العلمى والتقنى خاصة الموقف من نقل الأعضاء ، وأطفال الأنابيب، والمعاملات المالية " .

إنه نفس المنطق الذى تغيب عنه الطريقة العلمية المنهجية فى صياغة الأهداف، والفرق بين وظيفة صياغة الهدف ، وصياغة الترجمة التنفيذية له فى كتاب مقرر ، مما أشرنا إليه من قبل ، فلا داعى للتكرار •

وإذ تقرأ معنا أيها القارئ الهدف الثامن القائل : " تعميق مفهوم الحوار الدينى وإبداء الرأى والنأى بالمتعلم عن التعصب وعدم تقبل آراء الآخرين " ، لابد أن تسعد بمثل هذا الحديث ، لكن أصحابنا لا يعجبهم العجب ولا الصيام فى رجب ، فالمشروع إذ يقر بأن الأهداف هنا قد " اقتربت من منطقة البعد عن التعصب " ، يسرع بالقول " ولكن بدرجة ليست كافية تحيل الهدف إلى الدعوة لتحقيق التسامح مع الاختلاف الدينى " •ها هنا يعز عليهم الشكر ، فيكون التعبير بأن الهدف " اقترب " ولم يدخل فى صميم المطلوب ، وتتكرر المأساة نفسها فى فقد التمييز بين الهدف وكيفية تنفيذه •

وينص الهدف الحادى عشر على : " توضيح علاقة الدين بالمواد الأخرى " ، لكن المشروع يريد تغيير الصياغة لتصبح : " توضيح علاقة الدين بالأديان الأخرى " ! هكذا يريد مشروع التسامح أن يفتح الباب لفتنة طائفية داخل برامج التعليم !

فهناك بطبيعة الحال اختلافات بين الإسلام واليهودية والمسيحية ، كلنا نعرفها ونعترف بها ، لكننا نحرص على أن نحترمها ، وأن يفتح الباب كى نشرح لأبنائنا المسلمين الرأى الإسلامى فى المسيحية ، فلابد أن يغضب هذا إخوتنا الأقباط ، وأن نفتح الباب كى نشرح لأبنائنا الأقباط الرأى المسيحى فى الإسلام ، فلابد أن يغضب هذا كل المسلمين ، فماذا يريد هؤلاء حقا ؟

ألا إنها دعوة تفتقد النظر التربوى العلمى الصحيح ، وهى أيضا دعوة إلى إدخال الاضطراب والتشوش والمنازعات الدينية داخل مدارسنا ، فضلا عما تحمله من تقولات غير صحيحة •

تعليم اللغة العربية وقضية التسامح*

وإذا كنا قد تناولنا بقدر من التفصيل ما كتبه مشروع مركز ابن خلدون عن التسامح فى مقررات المواطنة بالنسبة للتربية الدينية فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية فإننا نترك جانبا ما أشار إليه فيما يخص التربية الدينية بالتعليم الثانوى لأن المنطق الحاكم هو هو على وجه التقريب ، ولننتقل إلى ما جاء بالمشروع خاصا باللغة العربية .

فالمشروع يأخذ على أهداف تعليم اللغة العربية فى التعليم الابتدائى (نرجو الانتباه إلى مستوى المرحلة التعليمية) : " تركيزها على الفنيات اللغوية دون أية إشارة لدور ثقافى يمكن أن يلعبه تدريس اللغة العربية ويمكن فى إطاره بث قيم التسامح والمرونة وإعادة تشكيل بنية ذهنية للطلاب قادرة على النقد والانفتاح على الآخر " .كذلك يأخذ عليها : " خلو هذه الأهداف من أى هدف عام يدعو لبث قيم ومثل ومبادئ من خلال تدريس اللغة العربية ومن خلال دور ثقافى تنويرى يمكن أن يقوم به هذا المقرر " .

وهنا نرجو من القارئ أن يتأمل معنا جيدا الهدفين الخامس والسادس المنصوص عليهما رسميا ، فالخامس يقول : " أن تنمو قدرة التلميذ على التفكير السليم والفهم والتحليل ، والتفسير والتذوق من خلال الاستخدام السليم للأنشطة اللغوية " . ويقول السادس :." أن يعتاد القراءة الحرة بالرجوع إلى مصادر المعرفة بنفسه وارتياد المكتبات " .

قل لى بالله عليك أيها القارئ : هل بالفعل تخلو هذه الأهداف مما يُزعم عنها ؟ لا أريد أن أضيع وقت القارئ بإعادة شرح وتحليل نصى هذين الهدفين ، فمعناهما واضح بين .. دعوة إلى الانفتاح الفكرى والسعى نحو مصادر

---

* صوت الأزهر فى ٢٠٠١/٣/٩

المعرفة بوعى وعقل نقدى يفكر بطريقة منهجية تقوم على الفهم والتحليل والتفسير ، فهل هذا لا يشفى غليل أصحابنا ؟ ليتهم ألحقوا بهذا النقد الساذج بديلا أفضل ، هذا على فرض أن هناك ما هو أفضل من هذا ، خاصة بالنسبة لمستوى المرحلة الابتدائية .

والغريب حقا أن يُعاب التركيز على الفنيات اللغوية بالنسبة لطلاب يتلقون فى أول سنوات تعليمهم ، ولأول مرة ما يتصل بقواعد اللغة العربية ، أليست هذه هى الخطوة الأولى الأساسية ؟ لقد أمسكت ببعض كتب تعليم اللغة الفرنسية وكذلك اللغة الإنجليزية فى سنوات تعليمهما الأولى فوجدت المنطق نفسه ، والمنحى ذاته ، ذلك لأن هذا هو ما اتفق عليه علماء تعليم اللغات المتخصصين ، بل واضطررت إلى أن أقرأ هذا النقد لبعض الزملاء المتخصصين فى تعليم اللغة العربية ، وكذلك فى تعليم اللغتين الأخريين ، فإذا بهم يصادقون على هذا الى ارتأيناه ، ولم أجد أمامى إلا احتمال وحيد وهو أن نكون جميعا غير مبصرين الحقيقة العلمية ، أما من كتب للمشروع هذه الملاحظات المؤسفة حقا ، فهو الوحيد الذى أدرك الحقيقة ، والحمد لله الذى لا يحمد على مكروه سواه !

ثم هناك ما هو أدهى وأمر ، فالهدف الثالث يقول : " أن يعتز بلغته العربية ، اللغة القومية ، لغة القرآن والحضارة العربية " ، فالمشروع يأخذ على هذا الهدف أنه " يضفى طابعا دينيا على هذا المقرر باعتبار أن اللغة العربية هى لغة القرآن الكريم كما ورد فى السياق " !

الحق أقول أننى أعدت قراءة هذه الملاحظة عدة مرات ، لأننى كدت أكذب عيناى أن يكون هناك مأخذ بهذا المعنى !

وعلى الفور تذكرت الزعيم الوطنى العظيم القبطى مكرم عبيد الذى عرف عنه حفظه للقرآن الكريم من غير أن يكون مقررا عليه ، ومن غير

منطلق دينى ، لأن ذكاء الرجل هداه إلى أن هذا الكتاب الكريم هو أساس الثقافة العربية ، ثقافة الأمة التى يعيش بين أحضانها ويتنفس فكرها ، ومن ثم لابد من درسه ، بل وحفظه ، حتى يحسن التعامل مع أفراد الأمة التى هو أحد مواطنيها ، بل لقد أثر عنه قوله : " أنا مسلم ثقافة ومسيحى ديانة " ، فدراسة القرآن إذن ليست بالضرورة بهدف دينى وحيد .

أذكر أننى منذ فترة بسيطة كنت أستمع إلى تحليلات الموسيقى المعروف عمار الشريعى في برنامجه الشهير " غواص فى بحر النغم " ، وهو يفسر جانبا من عبقرية أم كلثوم ، فقال أنه يكمن فى حفظها المسبق للقرآن الكريم ، فأصبحت لغتها سليمة وطريقة نطقها سوية ، وهذا جانب هام من الطرب الحقيقى ، وأضاف أمثلة أخرى مثل زكريا أحمد ، ومحمد عبد الوهاب ، وسيد مكاوى وغيرهم . ولا نظن أن عمار الشريعى ، أو أم كلثوم ، أو زكريا أحمد ، أو عبد الوهاب ، أو مكرم عبيد كانوا من المتعصبين دينيا .

وبالنسبة لأهداف تعليم اللغة العربية فى التعليم الإعدادى ، يأخذ المشروع عليها : " نزوعها إلى التركيز على فنيات لغوية ... دون إشارة لدور ثقافى تنويرى يمكن تحقيقه من خلال المحتوى التعليمى والمعرفى الذى تتضمنه كتب هذا المقرر ، وهو ما يفسر جمود وتراثية المحتوى فى العديد من كتب اللغة العربية واغترابها عن الوقت المعاصر فى كثير من الأحيان ، ناهيك عن بعدها عن موضوعات يمكن من خلالها طرح قضية التسامح مع الاختلافات الدينية " .

لا أدرى حقيقة ماذا أقول ؟ إن عفة القلم تلجم كاتب هذه السطور عن وصف هذا بما تستحقه ، ولا شك أن القارئ يملك من البصيرة ومن الوعى ما يعفينى من هذا ، ويكفى أن ندعو من كتب مثل هذا أن يصغى لحظات لصوت ضميره وعقله ، فيطلب بعض الكتب التى يشير إليها ، حيث أن هذا التعليق

يدفعنا إلى الشك فى أنهم رأوها وفحصوها ، وإلا لما كتبوا هذا الذى يدخل فى باب الافتراء حقا .

وليتأمل القارئ معى هذه الأهداف الأربع ليرى أنها بالفعل ظلمت فيما قيل فيها وكيف أنها تحمل أكثر مما يريدون ... فالهدف الأول يقول : " تنمية القدرة على الاستماع الاستيعابى والنقاد والتذوقى ، وتدريب المتعلم على آداب الاستماع وإعمال الفكر فى كل ما يصل إلى أذنيه " .

والخامس يقول : " تنمية التذوق الأدبى عند المتعلم من خلال الأعمال الأدبية المتنوعة وتدريبه على المقارنة بين هذه الأعمال وتنمية قدرته على الإبداع الفكرى والأدبى والتعبير عن أحاسيسه فى أشكال أدبية مناسبة " .

ويقول الهدف السابع : " تنمية قدرته على الاتصال بالتراث العربى نثره وشعره ، قديمه وحديثه ، وتمثل ما يدرسه وتقدير القيم الخلقية التى تتلاءم مع الوضعين القائم والقادم " . أما الهدف الثامن فيقول : " تعميق إدراك المتعلم بأن اللغة العربية تعبير عن الفكر والمشاعر ، وأن إجادتها تتوقف على امتلاك المفاهيم والأفكار وليس فقط على معرفة المفردات والتراكيب " .

فها هى الأهداف تحض على إعمال الفكر فى كل ما يصل إلى الأذن ، وأن اللغة تعبير عن الفكر والمشاعر ، فهل هذا تركيز على الفنيات ؟ وهل هذه الأهداف لا تسعى إلى تحقيق دور ثقافى تنويرى ؟ حتى البعد التراثى الذى يزعج أصحاب المشروع ، يؤكد النص على أن يكون معيار الاختيار من التراث : التناغم مع الحاضر ومع المستقبل ، ولم ينص على القديم وحده ، وإنما على " حديثه " كذلك ، وإن كانت الدعوة إلى دراسة التراث ليست تهمة فى حد ذاتها ، فالمعروف أيضا أن وظيفة مراحل التعليم الأولى هى " النقل " ، والنقل المقصود به إيقاف الطلاب على ما توصل إليه الأسلاف من معارف ومعلومات ، حتى يمكن لهم أن يبدأوا من حيث انتهى هؤلاء الأسلاف فيكون تراكم معرفى .

كيف يشوهون

عقول أبناء الأرض المحتلة* ؟

من المعروف أن من أكثر الوسائل فعالية لصياغة العقول ، التعليم ، ومن هنا فقد حرصت مختلف النظم السياسية ، وعبر حقب التاريخ كلها على وجه التقريب ، وفى مختلف المختلف المجتمعات على أن يتلقى الأبناء فى معاهد التعليم تعليما يعكس ثوابت المجتمع وقيمه وتوجهاته الأساسية ، ويشتد الإلحاح على هذا بصفة خاصة فى النظم المستبدة ، حيث تكون قبضة الدولة فولانية تريد ألا يفلت منها عقل مواطن فينتهى الأمر به إلى أن يفكر بالطريقة التى يريدون وفى الموضوع الذى يرغبون .

ولأن الكيان الصهيونى صورة بشعة للاستعمار الاستيطانى ، كان هذا طريقه أيضا ، ونتبين صورة مما يبذلون فى هذا الشأن من خلال دراسة قامت بها نجلاء بشور فى أول السبعينيات . وقد تعمدنا أن نتوقف أمام دراسة " مبكرة " نسبيا حتى يتبين لنا كيف أن الصهاينة يخططون ويعملون منذ عشرات السنين على تشويه عقول أبناء الأرض المحتلة ، فنسأل أنفسنا بعد ذلك : ماذا فعلنا وماذا نحن فاعلون ؟

ومعذرة لأننا اليوم سنقف فى الغالب والأعم موقف " الرواة " ... ننقل للقارئ ما يعلمونه لأولادنا من عرب فلسطين ، فأحيانا ما تكون النصوص ناطقة بذاتها لا تحتاج من القارئ أو الباحث أن يستنطقها ، فيتدخل هو ليشير إلى معانى ودلالات تبرزها ، تماما كما صفعت أعيننا صورة الطفل الشهيد محمد الدرة ، مع أن ما حدث له قد حدث آلاف المرات لفلسطينيين ومصريين كثيرين ، لكننا كنا " نسمع " عنه ، أو " نقرأ " ، والنصوص التى سنستعين بها

---

* نشرت فى جريدة صوت الأزهر فى ٢٤/١١/٢٠٠٠

هى أشبه بالصور ، مكتفين بجمل قليلة أشبه بوضع عنوان على الصورة ، ثقة فى ذكاء القارئ ، واعتمادا على مخزون كبير لا نشك أنه يقبع فى وعيه ولا وعيه عن هؤلاء الغزاة النازيون الجدد .. الإسرائيليون !

فمن نتائج تحليل بعض كتب التاريخ التى كانت تدرس فى المدارس الابتدائية العربية فى فلسطين نجد كتابا بعنوان (مدنيات إسرائيل) يكتب مروجا لمفهوم يضاد ما هو مستقر عليه فى مختلف المصادر العلمية المتخصصة من أن " الدين " شئ ، و " العرق السلالى " شئ آخر ، فيقول الكتاب : " الدين اليهودى هو بمثابة دين وقومية إذ اليهودى الذى يخرج عن دينه ويعتنق ديانة أخرى يخرج كذلك عن قوميته ولا يمكن اعتباره فردا من أفراد الشعب اليهودى ، وهذا بعكس الديانتين الإسلامية والمسيحية .. فالمسلم العربى إذا اعتنق المسيحية يخرج عن دينه الإسلامى ، ولكنه يبقى عربيا ، وكذلك المسيحى العربى إذا اعتنق الإسلام يخرج عن دينه المسيحى لكنه يبقى عربيا ، فصلة اليهودى بدينه وتاريخه هى وحدة لا تتجزأ ..."

وفى كتاب آخر بالمرحلة الابتدائية أيضا يؤكد على أن اليهود " أمة " لها كيانها ، منذ عهود قديمة ، فها هو يشير إلى خروج بنى إسرائيل من مصر قائلا : " كان خروج بنى إسرائيل من مصر بقيادة النبى موسى حادثا مهما فى تاريخهم ظلت آثاره عميقة فى ذكريات الأمة على مر العصور ، ولا يزال الإسرائيليون حتى هذا اليوم يحتفلون بذكرى تحرير أمتهم من عبودية المصريين بعيد كبير هو " عيد الفصح " الذى يحتفلون به فى ربيع كل عام تخليدا لذلك الحادث الذى أخرجهم على صفحات التاريخ كأمة ذات كيان " .

وعندما يتم تدمير الهيكل الثانى فى القدس على يد الرومان ، ينتهزون الفرصة فيكتب كتاب آخر فى نفس المرحلة : " اعتقد أباطرة الرومان أنهم سيقضون على الشعب اليهودى بالقضاء على هيكله ، ولكن فالهم خاب إذ سرعان ما عادت الحياة فى القرى والأرياف ، وقام الفلاحون اليهود بأعمالهم

الزراعية سواء فى أراضيهم التى لم تمسها يد التدمير أو فى الأراضى التى استأجروها من الحكام والجنود المسرحين ؛ كما عاد الصناع إلى صناعاتهم يمارسونها كالسابق وقد لعب العلماء الدينيون دورا هاما فى إرشاد الشعب فى ظروف حياته الجديدة " ٠

وتركز الكتب على أعمال اضطهاد وقعت على اليهود من الرومان ، وكيف كان يقاومها اليهود عن طريق الثورة " كرد فعل لوحشية الرومان " ، إذ " سرت فى نفوس أفراد الشعب (اليهودى) روح العصبية لدينهم وتقاليدهم ، فلم يعودوا يبالون بالموت " ٠ وهنا تبرز حادثة " مسادا " بعد أن سقطت القدس ، فيكتب كتاب مقرر بالمدارس الابتدائية : " واتضح أن لا أمل فى النجاة جمع (رئيس المحاربين العزار بنم يئير) المحاربين واقترح عليهم أن يقتل كل منهم أفراد عائلته ثم يقتل أحدهم الآخر ومن يبقى آخرا ينتحر كى لا يسقط أحد منهم فى الأسر ٠ فوافق الجميع على ذلك ، فلما دخل الرومان بعد سنتين من خراب الهيكل إلى القلعة بدا لهم منظر مفزع ، منظر (٩٦٠) جثة تسيل منها الدماء ٠٠٠" ٠

ويتصور كثيرون أن اليهود يركزون على ما يروجونه عن مذابح هتلر لهم أثناء الحرب العالمية الثانية ، لكن " عقدة الاضطهاد الألمانى " أقدم من ذلك بكثير ، فهم يرجعونها إلى عام ١٠٩٦ م أثناء الحروب الصليبية ، فيشيرون إلى أن الفرسان الصليبيين فى ألمانيا الذاهبين إلى الأراضى المقدسة " وتحت تأثير حماسهم الدينى انقضوا على الجاليات اليهودية العديدة القاطنة فى تلك المنطقة بحجة أنهم ذاهبون لتخليص قبر السيد المسيح من أيدى المسلمين ، فكيف يتركون وراءهم هؤلاء الذين صلبوه وعذبوه ؟ ولم يستطع اليهود الدفاع عن أنفسهم فخرجت فى تلك السنة معظم جاليات مدن حوض الراين وقتل كثير من أفرادها " ٠

ويحرص مسئولو التعليم فى إسرائيل على تعميق الشعور بالاضطهاد ، فيشيرون إلى أنه امتد إلى أسبانيا والذى يشيرون إليه باعتباره " اضطهاد اليهود فى أسبانيا النصرانية " وأنهم كانو يكرهونهم على " اعتناق الديانة الكاثولوكية " .

ونحن نعرف ما كان بين رسول الله صلى الله عليه وسلم ويهود المدينة ، من حيث كثرة وقائع خياناتهم للعهود ، مما أشارت إليه آيات قرآنية متددة بجبنهم وخياناتهم ، لكنهم يقولون فى أحد الكتب المقررة : " لما استتب الأمر فى المدينة للنبى محمد ووجد أنه لم يستطع استمالة القبائل اليهودية فى المدينة وفى القرى المحيطة بها ، انصرف إلى حربهم فحارب قبائل بنى النضير وقريظة ثم خيبر واستولى على أراضيهم وأحل المهاجرين من المسلمين مكانهم " .

ويبرز حنين الشخص اليهودى إلى أرض فلسطين منذ أن أخرجهم الرومان منها ، ولذلك يكتب أحد كتب التاريخ المقررة على تلاميذ إسرائيل : " إن ارتباط اليهود التاريخى بالأراضى المقدسة ، أرض صهيون وأورشليم وحثهم المتواصل إلى العودة إليها ، كانا بمثابة الخيط الذى وصل جميع عصور التاريخ اليهودى فى البلاد والمهجر ، ولهذا الارتباط وهذا الحنين المكانة العظمى والمقام الأول فى تراث اليهود منذ عهد التوراة وحتى يومنا هذا . ولعل أبرز مظاهر ذلك فى الكتاب المقدس والكتب الدينية واليهودية ، ففى كل سنة فى عيد الفصح يتمنى اليهودى لأخيه " السنة القادمة فى أورشليم المبنية " .وهذه الجملة مكتوبة فى كتاب الصلوات وهى عبارة عن حنين اليهود إلى أرض إسرائيل ..."

وتصور الكتب قيام إسرائيل باعتباره " استقلالا " ، فتكتب عن وعد بلفور: "عند نشوب الحرب (العالمية الأولى) أمل اليهود كالشعوب المستعبدة الأخرى أن تحررهم دول الحلفاء ، وشاع هذا الاعتقاد بين يهود بريطانيا

وحاول بعض الزعماء الصهيونيين ، مثل الدكتور وايزمان أن يقنعوا الحكومة الإنجليزية بعودة الشعب اليهودى إلى وطنه ، واقتنع رئيس الوزارة البريطانية لويد جورج ، ووزير الخارجية بلفور بالمبدأ الصهيونى لأسباب إنسانية ودينية وتاريخية ، وبناء على ذلك صدر وعد بلفور فى اليوم الثانى من تشرين الثانى (نوفمبر) ١٩١٧ معترفا بحق الشعب اليهودى فى تأسيس وطن قومى فى أرض إسرائيل " ! ومازال هناك كثير مما يقال ، مما لا يتسع له المقام فى هذا الحيز .

تعليم حقوق الإنسان*

الموضوع الأساسى لمهمة التربية ومهنة التعليم هى الإنسان : تنشئته وتنميته بكل ما هو بحاجة إليه من تفعيل لما يملك من قدرات واستعدادات وإكسابه أقصى وأفعل ما يمكن من مهارات ومعارف ومعلومات واتجاهات وقيم ، من أجل تمكينه من التفاعل الجيد مع عناصر الحياة من حوله بما فيها من بشر ومكونات طبيعية من كائنات حية وغير حية .

ذلك أمر قد لا يختلف عليه أحد أيا كانت اتجاهاته ومراميه ...

لكن ما نود التأكيد عليه كنتيجة لهذه المقدمة ، هو أن خير ما يقدمه فكر للتربية إذن هو تصوره لهذا الإنسان ، وقيمته فى تشريعاته ونظمه وأساليب العيش فى رؤياه ...

وهكذا كلما حل الإنسان موقعا عاليا من التقدير والتكريم ، وكلما أتيحت له الفرص ليمارس ويحقق ما لديه من قدرات واستعدادات ، وكلما رفع عنه البغى والاستغلال والقهر ، وكلما انفتحت أمامه السدود ، وحطمت الأغلال ، وكسرت القيود ، وكلما ضبطته منظومة قيم عدل وحرية ونظام ومساواة ...كلما ضمنا – إلى حد كبير – أننا أمام مناخ يهيىء للعمل التربوى أقصى ما يمكن أن يجده من مُفعلات لحسن تنشئة الإنسان وإيجابية تكوينه .

وفى اعتقادى أننا لا نستطيع أن نجد أروع وأدق وأعمق تكريم للإنسان من هذه الآية القرآنية الكريمة التى يقول فيها المولى سبحانه وتعالى فى سورة الإسراء : ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (٧٠)﴾ .

وتحمل عدة آيات قرآنية هذه القاعدة الأساسية لكل حقوق الإنسان ، ألا

---

* كتب هذا المقال كمقدمة لأحد الكتب التى كتبت عن تعليم حقوق الإنسان.

وهى المساواة ، والمساواة هنا تنبت من وحدة الأصل ، ومن هنا يقول سبحانه وتعالى فى سورة النساء ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً (١)﴾ ، ويقول أيضا فى سورة الأنعام : ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ (٩٨)﴾ .

ووحدة النشأة تنفى أن يكون معيار التفاضل بين الناس عرق أو موقع اجتماعى أو اقتصادى أو نفوذ إدارى ، أو ما شابه هذا وذاك ، وإنما هو ما يكسبه الإنسان من عمل ، يجعله أقرب ما يكون إلى الله ، وبما أن الله غنى عن العالمين ، فإن ما يقرب الإنسان إلى الله هو حسن خلقه ، وعلاقاته التى تتسم بالود والتسامح ، ومن هنا تجئ تلك القيمة الإسلامية العظيمة (لا فضل لعربى على أعجمى ..إن أكرمكم عند الله أتقاكم) ! ونصت آيات القرآن الكريم على قاعدة المحاسبة بناء على مقدار ونوع العمل فقال سبحانه وتعالى فى سورة الزلزلة : ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (٧) وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ (٨)﴾ .

وجعل المسئولية متعقلة بفاعل العمل نفسه ، فأكد على أنه :

﴿مَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا (١٥)﴾ الإسراء ، وكذلك :

﴿وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا (١٣) اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا (١٤)﴾ سورة الإسراء.

ولما كان الإنسان يشترك مع الكون فى وحدة تركيب مادى ، فإنه يكون بذلك مهيأ لأن يتفاعل تفاعل انتفاع ، إذ التجانس شرط فى هذا التفاعل ، ولما كان الإنسان أرفع من الكون شأنا وأعلى قيمة ، فإنه سيكون هو المنتفع منه وسيكون الكون كله مسخر للإنسان مذلل له فى سبيل استثماره واستغلال

مرافقه ، وقد جاءت هذه التعاليم مبينة لجوانب هذا التسخير ، مفصلة له في مظاهر ومستويات متعددة ، ومن هنا يجئ قوله سبحانه وتعالى : ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا (٢٩)﴾ سورة البقرة ، وقال كذلك مؤكدا هذه الحقيقة :

﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ (٣٢) وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ (٣٣)وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ (٣٤)﴾ سورة إبراهيم .

ومن هنا فقد جهدت هيئات وأفراد عدة سعيا نحو إبراز مرجعية إسلامية لحقوق الإنسان ، وكان أولى هذه الجهود ، مشروع إعلان حقوق الإنسان وواجباته فى الإسلام ، وقد نشرته رابطة العالم الإسلامى فى عام ١٩٨٠ ، وقد أتى هذا المشروع تعبيرا عن اهتمام منظمة المؤتمر الإسلامى فى جدة بحقوق الإنسان وبدأت هذه الفكرة على صورة مشروع أو " شرعة " حيث شكلت لجنة من المتخصصين فى دمشق ووضعت ما سمى شرعة حقوق الإنسان فى الإسلام عام ١٩٨٠ ، وتعد هذه الوثيقة أو تقنين لمبادئ الشريعة الإسلامية فيما يتعلق بحقوق الإنسان .

ولم تستطع الدول الإسلامية إصدار بيان لحقوق الإنسان إلا فى عام ١٩٩٠ الذى تمثل فى مشروع إعلان حقوق الإنسان فى الإسلام ، وقد تم الاتفاق عليه فى المؤتمر الخامس لحقوق الإنسان فى طهران فى ديسمبر ١٩٨٩ ، أى بعد نصف قرن من الزمن تقريبا على بيان الأمم المتحدة ، وقد وقع هذا البيان فى المؤتمر التاسع عشر لوزراء خارجية الدول الإسلامية فى القاهرة ، وذلك فى عام ١٩٩٠ .

وهنا نجد أنفسنا أمام مفارقة بالغة الغرابة حقا ..

فمشهور لدينا أن تكون هناك هوة بين " المثال " و " الواقع " ، ومع ذلك لا نترك أنفسنا لليأس حقا ، فنسعى إلى تحريك الواقع ، ونحن نكاد نعلم سلفا بأننا لن نحقق " المثال " ، ولكن ميزة الإيمان بالمثال والثقة به أنه يمثل مقصدا ومهمازا يحثنا على التحرك نحوه ٠

لكننا نشعر بكثير من الأسى عندما نرى أخدودا حادا بين " فكر " و " ممارسة " ، وخاصة فى المواثيق الرسمية ، وكتابات المفكرين والعلماء ، ونخشى ساعتها أن يكون الفكر البراق ، مجرد " مخدر " يوحى للناس بأنه صورة نظرية للواقع ، الذى إن لم يكن متحققا فهو على وشك التحقق ٠

نقول هذا بيانا لتلك المفارقة التى نشير إليها ٠٠٠

فإذا كنا يمكن أن نفاخر الأمم جميعا بهذه المجموعة الرائعة من حقوق الإنسان المنبثة فى العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ، فإننا ، على الجانب الآخر ، نداري أوجهنا خجلا لأن واقع حقوقنا يكاد أن يكون فى الدرك الأسفل بين كثير من الأمم !

إن هذا أمر جد خطير على النفس حقا ، ذلك أن اتساع الهوة ، يمكن أن يؤدى إلى فقدان الثقة بالتوجه والمثال والفكر ، وفى الوقت نفسه ، تعود تهرؤ الواقع وتدنيه إلى درجة قد تدفع البعض إلى تصور أن هذا مما لا يمكن تجاوزه ، وأنه من طبائع الأمور !

ولو شئت أن أسوق لك أمثلة من وقائع الحياة العربية تكشف عن هدر مخيف لحقوق الإنسان لدى الجمهرة الكبرى ، وتمتع بما يزيد عن هذه الحقوق لدى قلة تستأثر بالسلطة والنفوذ فى مجالات السياسة والاقتصاد والإدارة ، ثم مقارنتها بأمثلة عكسية مما يقع فى بلدان يسميها البعض من أبناء المسلمين للأسف بأنها " بلاد الكفر " وكيف يشعر المواطن فيها بأنه يقف على قدم المساواة مع الجميع : من أصغر المواطنين شأنا إلى أعلاهم موقعا ٠٠٠أقول

، لو شئت هذا لاحتاج الأمر منا إلى صفحات طويلة لا يتحملها الظـرف ولا يطيقها المكان !

ومن هنا فما الذى نحتاجه أكثر : تعليم حقوق الإنسان ، أم توفيرهـا ، وممارستها ؟

أتوقع القول بأن " المعرفة " أمر أساسى حتى نعرف ما لنا وما علينـا ، فنفهم ما يحدث سواء من حيث توافر هذا الحق أو ذاك ، وبأى قدر ؟ وفى أى ظروف ؟ أم العكس ؟ وأنا لا أستطيع إنكار هذا ، لكننى فى الوقت نفسه لا أستطيع أن أتجاهل ما يحدث فى المجتمعات المقهورة فى عصرنا الحالى من سيطرة مخيفة للسلطة القاهرة على أجهزة الرأى والتشريع بحيث تهيئ لكثيـر من الأذهان ما يزيف الحقائق ويلونها ويوجهها فى الاتجاه غيـر المـستقيم ، فيختلط الأمر على كثير من الناس حتى ليتصور الحق باطلا ويحرص علـى اجتنابه ، والباطل حقا ، فيحرص على فعله ، وتضيع حقوق ينبغى ألا تضيع ، وتمارس حقوق من قبل من لا يستحقون !

هل يعنى هذا دعوة إلى التقليل من أهمية تعليم حقوق الإنسان ؟

كلا ، ويستحيل أن يجرؤ أحد على القول بهذا ، كل ما نؤكـد عليـه أن تعليمها وحده لا يمكن أن يكون كافيا ، ولابد من توافر هذه الحقوق فى أرض الواقع المجتمعى ، وتتوافر ممارستها ..ألسنا نؤكد فى عالم التربيـة علـى أهمية التعليم بالخبرة ؟ فإذا وجد التلميذ نفسه فى مدرسة تطبق فيها الحقـوق والواجبات وفق المصلحة الكلية الوطنية والشرعية ، فسوف يتعلم هذه الحقوق بدرجة أعلى وأعمق مما لو تعلمها من خلال دروس وكتب ، ثم نظر حولـه فإذا بها تنتهك فى كثير من المواقع ، وإلا وقعنا فى ما يشبه المثال الشهير لهذا الذى يحدث الناس عن أضرار التدخين ، وهو يمسك سيجارة يدخنها ؟ ومـن هنا قالوا : لا تنه عن خلق وتأتى مثله ، بل ومن قبل قال المولى عز وجل :

(كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون) !

ومنذ سنوات غير قليلة ، ربما فى العشرينيات من القرن العشرين ، عرف التعليم فى مصر تعليم مقرر باسم (التربية الوطنية) ، والذى كان يراد به ما يتم تعليمه فى دول غربية باسم (التعليم المدنى) ، وكان يتم لدينا جنبا إلى جنب مع التربية الدينية .

كان هذا المقرر أقرب ما يكون إلى مجال حقوق الإنسان ، حيث كان يحرص على تعريف الطلاب بالمنظمات الدولية ووظيفة كل منها ، والشكل العام للنظام السياسى القائم على المستوى الوطنى ، ثم على مستوى الإقليم ، ثم على المستوى المحلى الصغير ، وأبرز حقوق المواطن ، وأهم واجباته .

لكن ما تم من تطوير لهذا المقرر فى عهد ثورة يوليو ، وخاصة فى الستينيات ، جعله أقرب إلى أن يكون " تلقينا " و تعبئة للطلاب لمؤازرة الثورة ، تحت دعوى أن الثورة نفسها هى التى تمثل المصلحة الوطنية والمصلحة القومية ، فتحولت الدروس إلى ما يقرب إلى " الدعاية " السياسية التى نجدها فى أجهزة الإعلام والرأى فى النظم الشمولية .

ولابد للإنسان أن يتساءل عن هذا الزخم الملاحظ حول الحديث عن حقوق الإنسان ؟ هل هى أمر تم اكتشافه فى العصر الحديث حقا ؟

بطبيعة الحال لابد أن نعترف أن مزيدا من التقدم والخطو على طريق النهوض الحضارى ، أكد للجميع أن أحد أهم مقومات النهوض الحضارى هو الإنسان نفسه ، فهو المنتج للحضارة وهو المستهلك لها فى الوقت نفسه ، مما يحتم مزيدا من الاهتمام به وتوفير فرص النمو له له عقليا وفكريا وصحيا ..إلى غير هذا وذاك من مجالات النمو والتطور .

لكن ، وبغير وقوع فى أسر ما يسمى " بنظرية المؤامرة " فإننا لا نبرئ القوى الكبرى من حيث هذا الإلحاح الغريب لها على حقوق الإنسان فى الوطن العربى ...

ذلك أن هذه القوى المهيمنة نفسها هى أحد أبرز العلل الكامنة وراء تهرؤ الوضع العربى ، بحيث لا تتوافر البنية الأساسية للحياة الكريمة للإنسان فى هذا الوطن الكبير ، وهذه قصة طويلة لا تكاد تحتاج إلى برهنة ، ويكفى الضغط على مفتاح أى جهاز راديو أو تلفاز ، عند سماع أى نشرة أخبار ، حيث لن نجد أيا منها أبدا يخلو من إراقة دم عربى على أرضه من قوى باغية ، أو تدمير أو تجريف أو اعتقال ، أو نسف ، وخاصة على أرض العراق الجريح وفلسطين المنهوبة .

وهذه القوى الباغية نفسها هى التى تساند بعض النظم المعروفة ببطشها وعدوانها على شعوبها ، بل أصبحت قوى البغى الخارجى هى التى تختار أحيانا هذا النظام أو ذاك ، هذا الشخص أو ذاك ، ومن ثم فهى تشرع " سلاح الحقوق " فى وجه هؤلاء الذين لا يطيعون ، أما الذين يطيعون ، فإنها تغض النظر عما يرتكب فى بلادهم من آثام ضد أبسط حقوق الإنسان .

ونظرا لهذه الأهمية لقضية حقوق الإنسان ، وخاصة فى مجال التعليم ، هرع عدد من الباحثين إلى دراستها ، نذكر منهم على سبيل المثال تلك الدراسة التى أنجزها د. على أسعد وطفة ، ود. صالح أحمد الراشد بعنوان (التربية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى ، مكتبة الفلاح بالكويت ، ١٩٩٩) ، ودراسة بعنوان (حقوق الإنسان فى مقررات التعليم الأساسى) لمجموعة من الباحثين بإشراف د. مصطفى كامل السيد ، يناير ٢٠٠٠) قامت على منهجية تحليل المضمون ، وكذلك دراسة لكل من د. إلهام عبد الحميد ، ود. كمال مغيث بعنوان (التعليم وحقوق الإنسان فى مصر) .

وإذا كنا قد أقررنا بأهمية تعليم حقوق الإنسان فى مختلف مؤسسات التعليم ، فإننا نرى أن كليات التربية هى الأكثر أهمية وأشد خطرا ، لماذا ؟

ليس من باب التحزب المهنى والتحيز الأكاديمى ، ولكن لأن الذى نعده فى كليات التربية سوف يكون معلما كما هو معروف ، ومعنى ذلك أنه سيقف

بدوره معلما لمئات يتغيرون من عام إلى عام ، فيمتد تأثيره بالتالى عبر عـــدد قليل من السنوات إلى آلاف من الطلاب ، وهم فى مرحلة التكـــوين فيكـــون التأثير أقوى ، نجد أن هذه القضية تحتاج إلى أن تحتل موقعـــا متميـــزا فـــى برامج كليات التربية ٠

أما الطريق إلى ذلك ، فيكون بدراسة هذه القضية من خلال العلوم التربوية والنفسية المختلفة ، ولا ينبغى أن يكون لها مقرر خاص بهـــا ، وإلا فـــسوف تتحول إلى مجرد " جسم معرفى " ، يشعر الطـــلاب إزاءه أنهـــم مطـــالبون بمذاكرته والامتحان فيه ٠

وعلى ذلك ، فمن زاوية التربية المقارنة يمكن أن تدرس بعض نظم التعليم فى العالم من حيث مدى اهتمامها بحقوق الإنسان ٠

وفى فلسفة التربية ، يمكن دراسة الأسس الفلسفية التى تقوم عليهـــا هـــذه الحقوق وعلاقتها بتصور طبيعة الإنسان الذى هو موضوع أساسى فى فلسفة التربية ٠

وفى علم اجتماع التربية يمكن دراسة السياقات والبنى المجتمعية المـــؤثرة سلبا أو إيجابا على حقوق الإنسان ٠٠٠وهكذا

ومرة أخرى ، فإن الأهم من هذا وذاك ، أن تعكس " نظم " كليات إعـــداد المعلم نفسها احتراما وتقديرا لحقوق عناصر مجتمع التعليم فيها من أعـــضاء هيئة التدريس ، والطلاب ، والعاملين الإداريين ،والعمال ٠

تعليم الكبار وتعزيز الانتماء*

لابد أولا أن نفرق بين أمرين يخلط كثير من الناس بينهما ، ألا وهما : " الانتماء " و " الولاء "، فيذكرون كثيرا كلمة الانتماء ويكون المدلول الحقيقى لما يقولون هو " الولاء " ...

فالانتماء هو الرابطة الجوهرية بين الفرد والفئة التى هو فرد منها ، فكل منا يرتبط بفئات متعددة ، فأنا مثلا : مصرى أرتبط بالمصريين ، ومسلم أرتبط بالمسلمين ، وعربى يرتبط بالعرب ، وعضو فى نادى ، وجزء من أسرة ...وهكذا .

وهذا الشكل من الارتباط هو " انتماء " ...بعضه إجبارى ، وبعضه الآخر اختيارى ، فأنا لم أختر انتمائى إلى المصرية ، ولم أختر انتمائى إلى العروبة ، ولا إلى الإسلام ، ولا إلى أسرتى التى بها أبى وأمى وإخوتى ، لكننى اخترت أسرتى التى أنا بها زوج وأب ، واخترت عضويتى بالنادى ، وعضويتى بالدراسة التربوية ..وهكذا

ووجه الخطأ لدى كثيرين أن يقولوا على سبيل المثال أن التربية تغرس الانتماء ، وهذا غير صحيح ، فانتمائى – كما قلنا – إلى بعض الدوائر الأساسية ، مثل الوطن ، والدين ، والقومية ، واللغة ، والأسرة ..قائم بالفعل ، وبالضرورة ، ومن ثم فإن ما يقصده الناس عادة هو أن التربية تغرس " الولاء " ، لأننى قد أكون منتميا إلى مصر فأكون " مواطنا " بالضرورة ، لكننى فى الوقت نفسه قد أكون غير مخلص وغير محب لها ، فلا أكون " وطنيا " ..فكل مصرى " مواطن " ، لكن ، ليس كل مصرى " وطنيا " ، فالجاسوس ، مثلا " مواطن " بالضرورة ، لأنه مكتسب للجنسية المصرية ،

---

* كتب المقال لينشر بمجلة مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس .

لكنه غير " وطنى " لأنه لم يخلص له ، فليس لديه " ولاء " له ·

وهو الأمر الذى نجده كذلك بين المسلمين كمثال آخر ، فقد يكون الإنسان مسلما ، وهذا انتماء ، لكنه ليس بالضرورة " إسلاميا " ، أى يؤمن بأن الإسلام يجب أن يكون منهج الحياة والحكم فى المجتمع ··وهذا " ولاء " ··

ومن هنا يمكن القول بأن تعليما مثل تعليم الكبار يمكن أن " يعزز " الانتماء ، لكنه لا " يغرسه " ··التعزيز تعزيز لموجود ، لكن الغرس إيجاد لغير موجود ···

وهو كذلك يغرس الولاء ، ويعززه معا ، كيف ؟

هنا علينا أن نتأمل طبيعة تعليم الكبار وخصائصه ، فهذا هو السبيل الأساسى للكشف عن دور هذا التعليم فى تعزيز الانتماء وغرس الولاء ···

- فهو **تعليم ضرورى** ، ونعنى بالضرورة هنا ما تفرضه متغيرات العصر وحركة النهوض الحضارى ، بحيث يجد المواطن الذى يوفر له المجتمع تعليما من هذا النوع نفسه ، مواكبا لحركة العصر ، فيسعد بأمته ويعتز بوطنه ويفخر بوجوده ·
- وهو **تعليم مستمر** ، ذلك لأنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة يبدأ ببدايتها وينتهى بنهايتها ، وإنما يمكن أن يبدأ فى أى وقت ، ولا ينتهى إلا بانتقال متلقيه إلى العالم الآخر ، وهو ما عبروا عنه بأن التعليم من المهد إلى اللحد ، وهذا أيضا من شأنه أن ينزل الوطن موقعا متميزا فى قلوب المواطنين ، ما دام العطاء المعرفى لا ينقطع عنهم ، فهو كالماء والهواء ، مستمران ما دامت هناك حياة ·
- وهو **تعليم مرن** ، مثله مثل قطعة القماش قبل حياكتها ، تصلح لأغراض متعددة : جاكت ، بنطلون ، جلباب ، " جيب " ·· ، وليس من الملابس الجاهزة التى لا يصلح الواحد منها إلا لمرحلة عمرية معينة ، وطول وعرض معينين ··إن تعليم الكبار تعليم يصلح لمختلف الأعمار ، ولكثير

من البيئات ، ويمكن أن يتبدل ويتحول إلى عدة أشكال وصور وفق الحاجة مما يفتح الباب واسعا لكل مواطن أن يجد فيه حاجته فيزداد حبا لبلده وإعزازا لمواطنيه •

- وهو **تعليم شعبى** ، مخالفا بذلك ما كان عليه عصور طويلة حيث كان يتم " تفصيله " بما يتفق وحاجات الشرائح الاجتماعية المتميزة اقتصاديا وسياسيا • وليس معنى كونه شعبيا أنه متواضع الحال ، يقتصر على الفقراء ، وفقا للمعنى الشائع لدى كثيرين لمصطلح " الشعبى " ، ولكنه شعبى بمعنى اتساع رقعته بحيث تسع مختلف الشرائح الاجتماعية ، غنيها وفقيرها ، صغارها وكبارها ، نسائها ورجالها ، ريفها وحضرها •
- وهو **تعليم يتسم بالملاءمة** ، والمقصود بذلك أنه ينشأ أصلا سدا لاحتياجات بعينها تحتاجها فئات وشرائح اجتماعية متعددة ••• لا يفرضه أحد بناء على تصوراته الخاصة ، حتى ولو كان من كبار المسئولين أو المفكرين ، وهو الأمر المختلف عنه فى التعليم النظامى ، فهنا نجد مفكرين ومسئولين " يرون " أن من الضرورى للمواطن أن يعرف كذا وكذا ، لكننا هنا نذهب إلى الناس أولا نستقرئ احتياجاتهم ، ونستطلع مشكلاتهم ، وبناء على ذلك الاستقراء نضع الخطط والبرامج التى يمكن أن تلبى هذه الاحتياجات •
- وهو **تعليم متطور** ، فقد أصبح من مسلمات الحياة المعاصرة أن ما هو صالح اليوم قد لا يكون كذلك غدا ، وما كان صالحا بالأمس قد لا يكون كذلك اليوم ، ومن ثم فتعليم الكبار يلهث دائما وراء حركة التغير : يرصد توجهاتها ، ويستقرئ مساراتها ، ويفحص سرعة حركتها ، وبناء على هذا وذاك يتغير ويتطور ويتبدل وفقا لمتطلبات التطور وحركة النهضة •
- وهو **تعليم يتسم بالجدة ، والجدية** ، فهو بحكم كونه متطورا ، لابد أن يقدم كل ما هو جديد ، وهو بحكم شعبيته وملاءمته ومرونته ، يتسم

بالجدية ، فلا فرصة هنا للمزاح واستهلاك غير رشيد للوقت ، ومعظم طلابه أناس يعملون عادة ، ومشغولون بالعديد من المهام والمسئوليات .

- وهو **تعليم يتسم بالاقتصاد** ، أي برشد الإنفاق ، ورشد الاستهلاك ، وهذه الخاصية هي نتاج كل ما سبق مما ذكرناه ومما لا يتسع المقام لذكره ، فقد تقتضي الظروف أن نقدم برنامجا لمدة أسابيع ، وربما لعدة أيام ، مما يتم استغراقه في ضعف ذلك من الوقت . والاقتصاد هنا يكون في جوانب الوقت والتجهيزات والمصروفات ، لكنه لا يكون في المحتوى المعرفي والمهاري ، حيث يكون الميل هنا إلى التركيز والتكثيف .

وكل هذه السمات ، وهناك غيرها ، تبث في المواطن شعورا بالجدية وبالقدوة ، وحرصا على مصلحته ، وسعيا لتحقيق ما هو نافع له ولبلده ، وسلوكا يحسب لكل دقيقة قيمتها ، ولكل جهد أثره ، ومن شأن هذا أن يبث في قلبه مشاعر ود وإعتزاز بنوعية مثل هذا التعليم ، وتقديرا لجهود القائمين به ، وليس هناك ما أفضل من كل هذا تعزيزا للانتماء وغرسا للولاء .

إننا أحيانا ما نسمع من البعض ممن لا نلمس لديهم حرصا على المال العام ، وسعيا لخدمة الوطن ، وحماسا لقضايا مصر ومشكلاتها ، بأن الوطن الحقيقي هو الذي يوفر له الأمن ، والأمن ليس فقط أمنا بوليسيا أو عسكريا ، وإنما هو كذلك الأمن المترتب على توافر سبل كسب لقمة العيش ، والأمن المرافق لحرية التعبير ، والأمن المترتب على الحصول على حق التعليم .

ومما لا شك فيه أن تعليم الكبار ، بمثل هذه الخصائص التي ذكرنا عددا منها ، يمكن أن نوفر للمواطن كثيرا مما يفتقده فينشط للعطاء والبذل والتضحية والولاء ، تعزيزا للانتماء ، فعلى قدر ما نعطيه ، سوف يعطينا ، وعلى قدر ما يعطينا سوف نعطيه ...

إن كلا من الحكم والمواطنة : قدرة على العطاء المتبادل ...

وأن يتصور حكم أن يقوم مواطنوه بعطاء وهم فى حالة حرمان ٠٠٠وهم يعيشون حالا من قلة الاكتراث باحتياجاتهم وشئونهم ، من ندرة اهتمام بقضاياهم ومشكلاتهم ، ومن تمييز بين غنيهم وفقيرهم لصالح الأغنياء ، فهذا مما لا يمكن تصور حدوثه ٠

إننا لا نقول هذا من منطلق الشعار العامى الشهير (شيلنى وأنا أشيلك) ، والذى يقال عادة فى مناسبات تبادل منافع وصفقات ، وإنما نقول ما نقول وفقا للمبدء القائل : لا تنه عن خلق وتأتى مثله ٠

والأمر نفسه ينبغى أن يوجه للناس ، كل الناس ٠٠٠

أن يتصور مواطنون أن يعطيهم الوطن ، وهم " على الأرائك ينظرون " ، بغير جهد وبذل تضحية ٠٠٠خرافة ، فالوطن لا يملك جيبا خاصة ، وإنما جيبه لا يملأها إلا جهد الموطنين أنفسهم ٠

دور المنظمات الدولية

فى تعليم الكبار*

إذا كانت خبرة التاريخ قد أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن من يملك " القوة " هو من يملك " الإرادة " وأن من يملك الإثنين معا يستطيع أن يمضى قدما على طريق النهوض الحضارى ، وفق ما تتطلبه احتياجاته الحاضرة ، وتطلعاته المستقبلية ، وما يجب أن يكون فى هذه الحالة من اتساق مع الذاتية الحضارية ، فإن حاضر العالم اليوم ، ومؤشرات المستقبل تثبت أن هذه الحقيقة قد ازدادت رسوخا وتأكدا .

والقوة لها مظاهرها ولها أشكالها ومعاييرها التى تتباين بتباين مراحل التطور الحضارى ، لكن جوهرها ، فى كل زمان وفى كل مكان هو " التنمية " ، والتنمية فى مفهوم اليوم هى عملية تحرر حضارية ، قوامها تعبئة الطاقات الذاتية وتعظيمها وتوجيهها لغرض الانعتاق من شبكة التخلف من ناحية ، وإشباع الحاجات الأساسية ، المادية والمعنوية لجماهير الشعب ، كأولوية أولى ، من رفع مستوى رفاه المجتمع – كل المجتمع – باطراد ، من ناحية ثانية ، تحقيقا لمستقبل أفضل ، والفوز فى حلبة المسابقة فى توفير الرفاه للأمة .

ولم يعد هناك شك فى أن التنمية ، وفق المعايير المعاصرة لم تعد تعتمد على " العضلات " والعلاقات القرابية ، أو احتلال دول أخرى واغتصاب أراضيها ونهب ثرواتها ، وإنما تتحقق التنمية " بالمعرفة " ، حتى أصبح مصطلح " مجتمع المعرفة " متداولا بين الجميع ، مميزا للمجتمعات المتقدمة

---

* محاضرة ألقيت بمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس ، بدعوة من الدكتور إبراهيم محمد إبراهيم ، في ذلك الوقت ، عام ٢٠٠٥ (غالبا) .

عن المجتمعات المتخلفة ، بحيث يصبح مقياس التقدم الحقيقى هو ما يجرى فى هذا المجتمع بأقصى قدر من المعرفة وأعلى مستوى لها • بل إن تأملا فى حال كل من القوتين " العسكرية " و " الاقتصادية " أصبحتا تعتمدان بالدرجة الأولى على المستوى المتقدم من المعرفة •

ولقد بات مؤكدا ، من واقع التجربة التاريخية ، أن البلدان المشتركة فى جملة من التوجهات والمصالح والموروث الحضارى ، مثل مجموعة الدول العربية ، ومجموعة الدول الإسلامية ، لا يمكنها ، إذا هى عملت كل على انفراد ، أن تكسب معركة التنمية ، إنما لابد لهذه الأقطار من التعاضد والعمل المشترك والاعتماد الجماعي على النفس ، بعضها مع بعض ، إذا هى أرادت بالفعل إحداث تغييرات أساسية فى بناها الاقتصادية والاجتماعية • ذلك أمر تفرضه ضرورة تعزيز الموقف التفاوضى التاريخى للدول العربية أو الدول الإسلامية مع النظام - الاقتصادى - السياسى السائد فى العالم•

كذلك تؤكد التجربة أن طاقات البشر هى المورد الأول للتنمية ، بل إن التنمية ، فى تحليلها النهائى ، هى تنمية بشر وليست مجرد إنتاج سلع أو إقامة أشياء ، ومن هنا تأتى أهمية وأولوية التركيز على البشر وتعظيم الطاقات البشرية فى كل استراتيجية سليمة للتنمية ، ولعل هذا يفسر التركيز فى السنوات الأخيرة على مصطلح " التنمية البشرية " ، بدلا مما كان شائعا من قبل من مصطلحى " التنمية الاقتصادية " و " التنمية الاجتماعية " •

ولقد سيطر على سياسات واستراتيجيات التنمية التربوية فى جملة البلدان العربية والإسلامية خلال فترات طويلة ماضية اتجاه مؤداه أولوية تعليم الصغار على تعليم الكبار ، بل التضحية بحق الكبار فى التعليم من أجل توفير فرص تعليمية للصغار باعتبارهم أمل المستقبل •

إن المجتمع - أى مجتمع - كلّ واحد ، بأجياله ومؤسساته وفئاته وبماضيه وحاضره ومستقبله ، وتتوقف نوعيته على ما بين هذا كله من

علاقات وتفاعلات ووعى ووضوح بحركته ومساره إلى أمام ، ومن بين العوامل التى تحدد هذه النوعية وتؤثر فيها ، درجة مشاركة فئات الناس فى أموره المختلفة : فى الإنتاج ، وفى الخدمات ، وفى صنع القرارات والتوجيه ، فى الاستهلاك والاستثمار ، فى الفرص التعليمية والثقافية ، فى الصحة والأمن ٠

غير أن المجتمع – بحكم تركيبه العمرى والبيولوجى ، وبحكم طبيعته الثقافية – يضع الكبار عادة فى قمة المسئولية ، ويدفعهم إلى مواقع التأثير والعمل ، وهذه حتمية بحكم كونه مجتمعا إنسانيا ، يريد لنفسه البقاء والاستمرار ، بل يريد لنفسه التجديد فى الاستمرار ، والاستمرار فى التجديد ، فالكبار هم رأس المجتمع وقادته ، عليهم مسؤولية التغيير والتقرير ، والتوجيه والتأثير ، والتنشئة والتربية ، حتى ينقلوا الصغار الناشئين إلى مواقعهم هم فيما بعد ويمكنوهم من هذه المسؤولية ، فتتصل الحياة وتستمر ، وتتطور وتتسع وتتجدد ٠

وتزداد هذه القضية أهمية إذا نظرنا إليها من منظور سياسى بصفة خاصة ، فإذا كانت الديموقراطية هى " المنوال " الرئيسى للنظم السياسية المتقدمة أو الراغبة فى التقدم الساعية إليه ، فإن ممارستها لا تتحقق إلا بتوافر مواطنين على قدر لا بأس به من التعليم ، كحد أدنى ٠ ومن المعروف أن الذين يمارسون الحقوق السياسية بصفة خاصة هم الكبار ، من حيث الترشح أو الانتخاب ، على أساس أن القضية تعتمد على " الاختيار " وحسن الاختيار يعتمد على المعلومات وعلى المعرفة ، فكيف يتأتى لمن حرم من التعليم أن يحسن القيام بعملية اختيار عن هدى وبصيرة ؟

وقد شهدت المنطقة العربية على مدى عدة عقود عددا من الجهود الجماعية على طريق تعليم الكبار ، لعل من أبرزها إنشاء جهاز إقليمى باسم (الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار) الذى أنشئ أولا فى مصر ضمن

أجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ثم انتقل إلى بغداد، لكن المحزن حقا ، ضمن سلسلة حلقات التخاذل والتراجع فى العمل العربى المشترك ، أن يتم تقليص مهمة هذا الجهاز الحيوى ، ويتحول إلى جزء إدارى فرعى بسيط ضمن إدارات المنظمة العربية .

وكان الشئ نفسه قد حدث بالنسبة للمركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان بالمنوفية بمصر ، والذى كان قد أنشئ منذ أول الخمسينيات بناء على اتفاقية بين مصر واليونسكو لتكون مصر مقرا لمركز دولى خاص بالمنطقة العربية ، تغيرت وظيفته عدة مرات بناء على ما كان يستجد على الساحة الدولية والإقليمية من قضايا واهتمامات ومشكلات ، حيث كان فى بدايته مركز للتربية الأساسية ، ثم أصبح مركزا لتنمية المجتمع ، حتى صار إلى الوضع الأخير ، لكن عواصف السياسة المؤسفة عصفت به ، وأصبح مجرد مركز محلى .

ومع هذه الأهمية للكبار ، فإنه لمن المؤسف أن نجد الملاحظات التالية على جهود تعليم الكبار فى مجمل الدول الإسلامية ، على تفاوت بينها من حيث درجة ونوع وبدء هذه الجهود :

- الافتقار إلى سياسة عامة لتعليم الكبار ، فإذا نظرنا إلى البرامج الحالية لتعليم الكبار فى البلاد الإسلامية من هذه الناحية نجد أن قليلا منها هو الذى يستند إلى سياسة عامة ، مثل محو الأمية والثقافة العلمية ، مع اختلاف بينها فى درجة وضوح هذه السياسة العامة ، أما بقية البرامج فإنها تفتقر إلى مثل هذه السياسة ، ويزداد النقص وضوحا إذا نظرنا إلى تعليم الكبار ككل .
- ضيق المفهوم الحالى لتعليم الكبار وغرضه ، ففى كثير من الأحيان يستعمل اصطلاح تعليم الكبار مرادفا لمحو الأمية ، وبذلك يصبح الكل مساويا للجزء ، ومحو الأمية متردد بين الصغار والكبار ، والثقافة

الجماهيرية يضطرب نشاطها بين التعليم والتثقيف وبين الثقافة الرفيعة والثقافة الجماهيرية ، وبين أسلوب التثقيف ومضمونه • والثقافة العمالية حائرة بين العناصر الخاصة بالعمال والعناصر العامة التى يشترك فيها العمال مع بقية المواطنين • والدراسات التكميلية تمارس أحيانا على أنها نشاط شرعي يوضع له نظام ثابت وأحيانا على أنه نشاط جانبى يتحمل الدارس وجوه مسؤولياته •

- قصور المؤسسات والبرامج عن الوفاء بحاجات الملايين من أبناء الشعوب الإسلامية ، فعلى الرغم من كثرة هذه البرامج وتعددها فلا زالت ملايين من أبناء هذه الشعوب لا تجد لها مكانا فى أى من هذه البرامج •
- فقر كثير من هذه البرامج من حيث المضمون والطرق المستخدمة ، فعدد من هذه البرامج يقدم مضمونا تقليديا اشتق من برامج سابقة مضى زمنها ، أو من برامج " أجنبية " وضعت لبيئات مختلفة عن البيئات الإسلامية ، ولم تبن على أساس دراسة حقيقية لمشكلات الناس فى مختلف البيئات والمواقع ، أما الطرق والأساليب المستخدمة فمعظمها من النوع الذى يعتمد على الاستماع وقلما تتيح للمتعلمين الكبار ذوى الخبرة العميقة فرصة المشاركة فى البحث والاكتشاف والتفكير •

من هنا تأتى أهمية الدور الذى أنيط بالإيسسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة) فى تعليم الكبار . ففضلا عما سبق ، يستند هذا الدور على هدفين من أهداف المنظمة التى تم الاتفاق عليها منذ انعقاد المؤتمر العام التأسيسى فى فاس بالمملكة المغربية فى الفترة من ٩-١١ من رجب ١٤٠٢ هـ الموافق ٣-٥ من مايو عام ١٩٨٢ ، وهما :

١- تقوية التعاون وتشجيعه وتعميقه بين الدول الأعضاء فى ميادين التربية والعلوم والثقافة والاتصال •

٢- تدعيم التكامل والسعى للتنسيق بين المؤسسات المتخصصة التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامى فى مجالات التربية والعلوم والثقافة والاتصال ، وبين الدول الأعضاء فى المنظمة الإسلامية - إيسيسكو - تدعيما للتضامن الإسلامى .

وفى سبيل ذلك نجد من الخطوط العريضة لخطة العمل الثلاثية (٢٠٠٤ - ٢٠٠٦ م) ، وهى الخطة الثلاثية السابعة برامج مثل :

- محو الأمية .
- التعليم للجميع
- التربية وخدمة المجتمع

وترتكز هذه الحقول على مجموعة من المحاور ،ويشتمل كل حقل على مجموعة من البرامج والأنشطة .

وتضم برامج التربية المشروعات الحضارية التالية مما له اتصال بتعليم الكبار :

= مشروع إنشاء مراكز التكوين المستمر فى مجال اللغة العربية فى الدول الناطقة بغيرها .

= مشروع محو الأمية باستعمال الحرف القرآنى المنمط .

= مشروع محو الأمية لفائدة الأطفال المشردين والفتيات والنساء .

وحرصت المنظمة على المشاركة الفعلية فى رعاية عقد المؤتمرات الدولية التى تعنى بمجالات تتصل بتعليم الكبار ، وتعد المنظمة طرفا منظما لهذه المؤتمرات ، وراعيا لها ومشاركا فيها ، ومنها:

- المؤتمر العالمى حول التربية للجميع (جومتيين - تايلاند ١٩٩٠)
- المؤتمر العالمى حول المعرفة : ٩٧ (تورنتو - كندا : ١٩٩٧)
- المؤتمر الحكومى الدولى حول السياسات الثقافية (استوكهولم - السويد : ١٩٩٨)

- المؤتمر الدولي حول التعليم التقني والمهنى (سيئول – كوريا الجنوبية : ١٩٩٩)
- القمة العالمية للتنمية المستدامة (جوهانسبرج – جنوب إفريقيا : ٢٠٠٢)

وإذا كانت الجهود التربوية لابد أن تستهدى بإطار فكرى يحدد لها الغايات ويرسم المسارات ، ويشير إلى الوسائل التطبيقية ، فإن الإطار الفكرى الموجه لجهود منظمة الإيسسكو ، وفقا لما تؤكده أهداف قيامها ، نتبينه من الأهداف الثلاثة التالية :

- جعل الثقافة الإسلامية محور مناهج التعليم فى جميع مراحله .
- دعم الثقافة الإسلامية وحماية استقلال الفكر الإسلامى من عوامل الغزو الثقافى والتشويه والمحافظة على معالم الحضارة الإسلامية المتميزة .
- حماية الشخصية الإسلامية للمسلمين فى البلدان غير الإسلامية .

ولعل هذا هو ما جعل سياسة المنظمة فى تعليم الكبار تستند إلى أسس راسخة وقواعد صلبة ، فالإسلام هو أول وآخر دين سماوى ينزل كتابة للبشر ، وأول آية مقدسة منه تبدأ بالقراءة والكتابة (اقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الإنسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذى علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم) .

وأكد كثير من المفكرين أن " القراءة " هنا لا تعنى فقط قراءة الحروف والكلمات التى نخطها على صفحات الورق ، وإنما تعنى كذلك " قراءة " الكون الذى نعيش فيه بالملاحظة والاستقراء والمشاهدة والتأمل والتفكير ، واستدلال المعانى والمعلومات .

فالقراءة كما هو معروف هى نتاج المعرفة ، والمعرفة هى طريق التقدم ووسيلة السيطرة على الطبيعة ، ومن ثم نلاحظ أن هناك ترابطا بين كون الشعب متقدما وكونه قارئا .

والقراءة التى يقصدها الإسلام أعم وأشمل من القراءة كما يفهمها كثيرون ، فالقراءة ، فى نظر هؤلاء قد لا تتعدى قراءة المكتوب ولاستيعاب محتواه ، استفادة منه ، أو تطويرا له ، بينما القراءة فى الإسلام قراءة للمكتوب ، وقراءة لغير المكتوب ، مما تقع عليه العين أو تسمعه الأذن ، أو تحسه أية حاسة من حواس الإنسان ، في النفس ، وفى السماء والأرض ، وفى خلق الله الكثير من حولنا .

وقد آن الأوان لأن ننظر إلى تعليم الكبار على أنه جزء لا يتجزأ من عملية التنمية الشاملة يفعل فيها وينفعل بها ، فتعليم الكبار دعامة أساسية فى البنية التحتية للاقتصاد وغيره ، كما هو ركيزة التنمية الاجتماعية والسياسية والثقافية لا تتحقق التنمية السليمة إلا به ، وفى الوقت نفسه يتأثر تعليم الكبار ، كما ونوعا ، بمستوى التنمية والعوامل المؤثرة فيها فى كل الميادين ، فالمعوقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تحول دون تمتع الكبار - كل الكبار ، نساء ورجالا - بفرص التعليم الجيد والنجاح فيه ، مما يتطلب مواجهة مباشرة لهذه المعوقات لإزالتها من جهة ، وتعزيز الإمكانات القائمة فى المجتمع وعوامل التغيير فيه وتعبئتها وتوجيهها وفق تخطيط محكم ليتوافر تعليم جيد للكبار ومنتج .

وإذا كان من الضرورى الارتباط بالجذور العقدية ، فإن العقيدة الإسلامية تحتم على المسلم التطوير والتغيير (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) ، مما يفرض الأخذ بعين الاعتبار توجهات الحضارة المعاصرة ، وهى فيما تؤكده الشواهد ، مستمرة في أن تصبح فنية أكثر ، وأكثر تخصصا ، وتتم بالاعتماد المتبادل والتعضيد الشديد ، ويفرض ذلك الموقف على الناس مستوى تعليميا متزايد الارتفاع . وبينما يتمتع كل جيل جديد بفرص تعليم أكثر من الأجيال السابقة لمواجهة متطلبات المجتمع ، فإن كثيرا ممن تخطوا سن التعليم الرسمى يصبحون تدريجيا أقل قدرة على مواجهة مشكلات عالم

متغير • إن مهمة تعليم الكبار هى مساعدة الناس على سد أى نقص فى النواحى التعليمية قد يتعرضون له .•

وأخيرا فإن تحقيق الديموقراطية فى عالم الممارسات السياسية والإدارية والاقتصادية فى مجتمع ما لابد أن يسبقه أو يواكبه سعى حثيث لتوفير ديموقراطية التعليم ، وهذه الديموقراطية تتطلب وجود نظام للتعليم يتيح ويهيئ فرصا متكافئة ومستمرة لتعليم مجموع السكان ، بأشكال مدرسية وغير مدرسية ، وفى صيغ نظامية وغير نظامية ، ترتكز على قاعدة من التعليم الأساسى يتواءم مع البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية ، ويصبو إلى تحقيق الأهداف العامة التى ترنو إليها البلاد الإسلامية ، ويفى باحتياجات جميع السكان من غير تمييز • ومن هذا المفهوم يأخذ مبدأ تكافوء الفرص التعليمية شكلا أشمل من مجرد التوسع فى التعليم بمراحله المختلفة ، أو مجرد توفير فرص الالتحاق بالأنظمة التعليمية القائمة لكل فرد ، فمعنى التكافوء فى التعليم هنا هو ضمان الاستمرار فى التعليم بما يحقق نمو قدرات الفرد وحاجاته ونجاحاته ، وذلك بإيجاد صيغ وأساليب متنوعة جديدة لهذا التعليم تلائم كل فرد فى أطوار حياته من جميع أبعادها ، وتعطى الكبير – خاصة إذا كان أميا – حقه كغيره من أبناء المجتمع فى التعليم على كافة مستوياته •

إن السباق المحموم نحو التقدم الذى يشهده عصرنا لا يدع أمامنا فرصة للانتظار ، وإلا تخلفنا عن المسيرة الحضارية أكثر وأكثر ، ومن ثم تبرز ضرورة إيلاء تعليم الكبار أولوية كبرى فى جهود التنمية المستدامة •

خطوة هامة

على طريق فلسفة التربية*

عندما يسافر إنسان إلى دولة من الدول الغربية المتقدمة ، فإن أبرز ما يقابله الزائر هو هذا الاهتمام الملحوظ بتوفير جملة من الخرائط متعددة الأغراض ، بدءا من خريطة عامة للدولة ، هبوطا إلى خرائط تفصيلية للأحياء وخطوط القطارات والمترو والحافلات ، وبالتالى فإن هذه الوفرة من الخرائط تتيح للزائر أن يعرف إلى أن يسير ؟ وفى أى اتجاه ؟ وأى وسائل المواصلات تصلح للوصول إلى هذا المكان أو ذاك .

عكس هذا هو الواقع فى الكثرة الغالبة من الدول المتخلفة ، مما يضطرك ، مهما علت درجة تعليمك ، أن تتوقف هنا وهناك لتسأل : أين المكان كذا ؟ وكيف أصل إليه ؟ ولا تضمن بطبيعة الحال أن يعرف من تستوقفه المكان الذى تريد ، وإذا أكد أنه يعرف ، فلا تضمن أن تكون معرفته صحيحة ، فضلا عن أن تكون دقيقة . وهناك ما هو أدهى وأمر ، وهو احتمال أن تقع فى يد هذا أو ذاك من " النصابين " و " اللصوص " الذين يستغلون " غربتك " أسوأ ما يكون الاستغلال !

وبدون الدخول فى متاهات فكرية معقدة ، أستطيع أن أقول للقارئ العزيز ، أن الفلسفة ، من وجهة نظرى الخاصة ، هى بمثابة " الخريطة الفكرية العامة " لمجتمع من المجتمعات أو لجماعة من الجماعات أو لشخص من الأشخاص .

ولأن التقدم بنية مجتمعية متكاملة ، فإن توافر الخرائط الجغرافية فى الدول

---

* الأهرام في ٢٨/٢/٢٠٠٢

المتقدمة ، هو مظهر من مظاهر الوضوح والتحديد الفكرى ، فكما تتوافر لديهم مثل هذه الخرائط ، كذلك فإن لكل مجتمـــع أو مجموعـــة مجتمعـــات " خريطة فكرية عامة " ، أو فلسفة ، تحدد للأفراد اتجاهات السير ، وكيف الوصول إلى الأهداف المرادة ؟ وفى أى وقت ؟ وبأى تكلفة ؟ وما الخطـــوات التى يمر بها ؟ والغريب أن غياب فكر " الخريطة " عند الدول المتخلفة هـــو مظهر أيضا لغياب تلك الرؤية الفكرية العامة ألا وهى الفلسفة ٠بل يمكـــن أن نراجع عبارتنا فنقول أن هذا يمكن ألا يكون غريبا ، إذا نظرنا إلى غياب هذه الخريطة الفكرية العامة على اعتبار أنه أحد أسباب التخلف الأساسية ٠

ولأن التربية ، كما نردد دائما فى كتاباتنا هى " عملية تنفيذية " ، احتاجت دائما إلى " تصميم " ، مثل هذا الذى يقوم به المهندسون ، فهذا التصميم هو " خريطة " للمنشأة تحدد لمن سوف يقوم بالتنفيـــذ : المواصـــفات الأساســـية ، والخطوات الواجبة ، والمواد اللازمة ، والفترة الضرورية ، أى أن التربيـــة أشد ما تكون حاجة إلى الفلسفة بصفة خاصة ٠

هذه الرؤية للفلسفة تبعد بها عن تلك التحليقات العلوية فى سماوات التجريد ٠٠ فى موضوعات تتعلق بالوجود : أصله ، خلقـــه ، وغايتـــه ، ونهايتـــه ، لتنزلها إلى الأرض تشتبك بهموم الناس ومشكلاتهم وطموحاتهم وقضاياهم ٠

وإذا كانت الفلسفة تمثل " الخريطة الفكرية العامة " أو " الرؤيـــة الفكريـــة العامة " ، فهى إذن تمثل الخطوة الأولى لأى مجتمع مـــن المجتمعـــات فـــى مسيرته الحياتية ٠

والشئ نفسه يمكن قوله على كل مجال من المجالات ، فالاقتصاد لابد له من رؤية اقتصادية عامة تمثل " فلسفة الاقتصاد " ، والتعليم لابد له من رؤية فكرية عامة تمثل " فلسفة التربية " ، وبالتالى تصبح فلسفة التربيـــة – بعيـــدا أيضا عن الكثير من صور الجدل – هى تطبيق الطريقة الفلسفية فى التفكيـــر على قضايا ومفاهيم ومشكلات التربية والتعليم بما تقوم عليه من درس وبحث

عن الأسباب الكلية والغايات العامة والنظر الشامل ، والرؤية الشبكية للعناصر والجزئيات ، والنزعة النقدية ، والتناول التحليلى للمفاهيم •

ومن المؤسف ، على الرغم من هذا ، أن نجد إهمالا واضحا للفلسفة فى تعليمنا ، لا أقصد بذلك "مقرر " فلسفة يدرس فى المدارس فمثل هذا موجود بالفعلي ، وإنما أقصد الفلسفة بهذا المعنى الذى يجعل منها بمثابة " الموقف العام " للتعليم من : الماضى ، انتقاء ونقدا ، والحاضر ، اشتباكا ومواجهة ، والمستقبل ، تحسبا واستشرافا •

والحق أن تأمل الأمر بمزيد من التعمق ، قد لا يجعلنا ننساق فى حال الدهشة ، إذ أن فاقد الشئ لا يعطيه ، فمجتمعنا يفتقد الرؤية الفكرية العامة ، يفتقد الفلسفة العامة ، فكيف نتصور إمكان أن يكون للتربية وأن يكون للتعليم رؤية فكرية عامة ؟

ولعل هذا يفسر لماذا تتحول الدنيا التعليمية بما قد يصل إلى مائة وثمانين درجة من فترة إلى أخرى ، لا من منطلق الاستجابة للمتغيرات المجتمعية المستمرة ، وإنما – غالبا – بسبب التغيرات التى تنال مسئولية التعليم •

وإن كان هذا أمرا مؤسفا حقا ، فإن مما يكمل سلسلة الأسف ، أن القسم العلمى المسئول عن تعليم فلسفة التربية فى كليات التربية وهو قسم أصول التربية نادرا ما يهتم بهذا المجال ، إلا على مستوى التدريس لطلاب المرحلة الجامعية الأولى ، بحجة أن الاهتمام بالفلسفة مضيعة للوقت وأننا بحاجة إلى العمل والتطبيق ، دون وعى بأن هذا العمل وذاك التطبيق لابد أن يكونا تنفيذا لرؤية فكرية عامة . وفضلا عن ذلك فهم ينصرفون عن الفلسفة بحجة أخرى وهى أن هناك علوما تربوية وآفاقا تعليمية جديدة بحاجة إلى الاهتمام بها ، وهذا أمر لا ينبغى التقليل من أهميته بالفعل ، ولكن ، فليكن لها مكانها ، وليبق مكان فلسفة التربية بالحجم الذى تستحق ، وبالدرجة التى تجب ، فها هى كل

الدول المتقدمة ، تقتحم آفاقا تربوية جديدة ، ومع ذلك فهمتها فـــى التأصـــيل النظرى والتعميق الفكرى ، والتحليل الفلسفى على قدم وساق ؟!

من أجل هذا كان لى أن أشعر بالكثير من الثقة ، وأن أسعد غاية الـــسعادة عندما أجد هذا الجهد العلمى المتميز الذى تضمه دفتا كتاب متميز خطه قلـــم الدكتور عبد الراضى إبراهيم ، أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس ، ففى هذا الكتاب مجموعة من الدراسات التى تقع فى قلب فلسفة التربية ، فى هذا الوقت الذى يعز فيه هذا الصنف من الدراسات •

وما يزيد المرء ثقة وغبطة حقا ، أن د• عبد الراضى يقـــوم بهـــذا بعـــد سنوات من حصوله على درجة الأستاذية ، ودون أن يكون هذا العمل مطلوبا لجهة من الجهات • أقول هذا لأن الظاهرة المؤلمة حقا التى نراها ونلمـــسها هى توقف كثيرين ، بعد الحصول على درجة الأستاذية ، عن البحث والدرس والتأليف ، إلا إذا كان الأمر تكليفا من هيئة من الهيئات نظير مكافأة معلومة •

لكن هناك عددا من الملاحظات التى أوحتها لى قراءة الدراسة الأولى عن فلسفة التربية :

- يحرص الباحثون الغربيون مع الأسف الشديد على أن يبـــدءوا التـــأريخ للفلسفة من الإغريق ، على أساس ما تميز جهـــدهم مـــن البعـــد عـــن المؤثرات الدينية والغايات العملية • وقد ناقشنا هذه القضية فى مقال لنا نشر بالأهرام منذ أكثر من عامين على وجه التقريب بعنـــوان " جـــذور التفلسف فى مصر القديمة " على أساس أن الحضارة المـــصرية القـــديم قامت بالفعل على نظرات فى الكون والوجود وأصل الإنسان والموت ، مما يكون قطاعا كبيرا من قطاعات التفكير الفلسفى فى العصور القديمة ، وأن النزعة التطبيقية العملية فى هذه الحضارة لا تنفى دورها الفلسفى ، فالفكر الفلسفى الأمريكى الحديث قائم كله على تحديد قيمة الفكرة بمدى

قدرتها على العمل ، ولم يقل أحد أن هذا يقلل من الدور الأمريكى فى التفلسف .

- يثير الهجوم العنيف المشهور من فلاسفة التحليل على الميتافيزيقا التفكير فى حقيقة التهمة الكبيرة التى دأب كثيرون على توجيهها للإمام أبى حامد الغزالى على اعتبار أنه هاجم الفلسفة هجوما عنيفا وكفر الفلاسفة ، فى كتابه الشهير (تهافت الفلاسفة) . إن تأمل هذه القضية يمكن أن يؤدى بنا إلى القول بأن الرجل قد ظلم ظلما كبيرا ، فجميع المسائل الفلسفية التى ناقشها وفندها فى تهافت الفلاسفة ، هى مما يدخل فى باب (الميتافيزيقا) ، وبالتالى فإن هجومه لم ينصب على عموم الفلسفة ، بل على باب بعينه منها ، وهو الأمر نفسه الذى قام ويقوم به فلاسفة التحليل وغيرهم ، فهل يمكن لأحد أن يتهم فلاسفة التحليل بأنهم أغلقوا باب التفلسف ؟! فضلا عن أن الغزالى له إسهاماته الغزيرة التى تدخل كلها من أوسع الأبواب إلى عالم الفلسفة . ويكمن الفرق بينه وبين التحليليين أن التحليليين ينفون الميتافيزيقا على أساس أنها غير موجودة بالفعل ، أما الغزالى فهو يهاجمها على أساس أن مسائلها جميعا مما يقع فى عالم الغيب ، والإيمان بالغيب من شروط إسلام المسلم ، لكنه ليس مطالبا بالتفكير فيه ، حيث أنه لا يملك من وسائل البحث والإدراك ما يمكنه من الوصول إلى نتائج ، وهذا هو الحاصل بالفعل ، فمنذ آلاف السنين والفلاسفة يبحثون ويفكرون فى المسائل الميتافيزيقية دون أن يصلوا إلى نتيجة .

وفضلا عن ذلك فلا ينبغى أن يغيب عنا أن الغزالى لم يقل (تهافت الفلسفة) بل قال (تهافت الفلاسفة) ، مما يؤكد صحة ما نذهب إليه من أنه لم يكن يعادى الفلسفة فى حد ذاتها ، بل نفرا من الفلاسفة ، انغمسوا فى

مناقشة قضايا ميتافيزيقة ، دون أن يملكوا الأدوات التـي تمكـنهم مـن أن يكشفوا عن الأبعاد الحقيقة لهذه القضايا •

- سعدت كثيرا بما انتبه إليه د• عبد الراضـي مـن الموقـف الفلـسفى المعاصر من العقل على اعتبار أنه " وظيفة " لنمط معين من السلوك ، وليس إسما لجزء بعينه فى رأس الإنسان ، من أن الإشارات المتعددة فى القرآن الكريم خاصة بهذا الشأن لم يجئ بها أبدا لفظ " العقل " ، وإنمـا وظائف متعددة له •
- قد لا أتفق مع من روى من أن مصطلح فلسفة التربية لم يظهر إلا منـذ عقود قليلة تعود إلى الستينيات ، فكتاب ديوى الـشهير " الديموقراطيـة والتربية " وهو فى فلسفة التربية صراحة ، قبل هذا بعدة عقـود ، بـل ليعجب القارئ إذا أخبرناه بأن جمال الدين الأفغانى تحدث عنها صراحة منذ أواخر القرن التاسع عشر؟

إن المهتمين بفلسفة التربية ، لابد أن يشعروا بالغبطة حقا لمثـل هـذه الإضافة العلمية الفكرية المتميزة التى قدمها لنا كاتب متميز بالتحليل الفكرى المتعمق ، وبتلك اللغة السليمة الرصينة ، وبهذا الفكر المفتوح على الثقافات المتقدمة •

إن الحديث عن الشخص جزء لا ينفصل عن الحديث عن الفكـر الـذى يقدمه ، فما الفكر إلا إفراز لشخصية بعينها ذات أبعاد زمانيـة ومكانيـة ، وعبد الراضى هو من ذلك الجيل الذى بدأنا نفتقده حقا ، ممن حرصوا على تلك المجموعة من القيم التى يكثر الحديث عنها كتابة وكلاما، ويندر العثور عليها عملا وواقعا ، قيم الوفاء والإخلاص والشهامة •••

فى عبد الراضى تستطيع أن تلمس بكل وضوح تلك المصرية المعروفة عن أهل الصعيد بصفة خاصة ، حيث كانوا أقل من غيـرهم مـن سـكان المناطق الأخرى اختلاطا عرقيا ، وفيه تلك الروح العربية القائمـة علـى

الجود والشرف والنزاهة ‥ وفيه هذه الروح المثابرة الصابرة على القراءة والبحث والدرس مصداقا للحديث النبوى : منهومان لا يشبعان : طالب علم وطالب مال ، وهو من هذه الفئة الأولى – كما خبرته بنفسى مـــن خـــلال إشرافى عليه في مرحلتى الماجستير والدكتوراه ، مشرفا – التى تشعر دائما بأنها مهما حصلت من العلم فهى تردد قوله سبحانه وتعالى : "وما أوتيتم من العلم إلا قليلا " ، ومن ثم فهى ترفع أكفها دائما بالدعاء إلى الله : " وقل رب زدنى علما" •

تعليم الضحك*!!

بحكم المهنة ، لفت نظرى ما جاء فى الأهرام منذ فترة قصيرة من خبر حول حرص إحدى الدول على تعيين مدرسين لتعليم الناس الضحك ، وهو أمر على قدر كبير من الأهمية ، فإذا كان البلد المشار إليه من البلدان المتقدمة جدا ، ويبررون هذا بأن عالم اليوم أصبح يحمل الكثير من النكد والهموم ، فما بالنا نحن أبناء العالم النامى حيث نجد أن دواعى النكد هى الشئ الوحيد الذى نتفوق فيه على كل الدول المتقدمة ؟

ومن المعروف أن المصريين ربما يتفوقون على معظم شعوب العالم فى حلاوة النكتة بصفة خاصة ، حتى أن الواحد منا عندما يسافر إلى بلد خارجى ، دائما يسألوننا : ما آخر نكتة ؟ قبل السؤال عن الصحة والأحوال أو أى أمر آخر • وفى أى مجلس يجتمع فيه عدد من الناس ، غالبا ما يتبارى هذا وذاك فى إسماع الآخرين نكتة ، لكنها ، فى معظمها مع الأسف الشديد مما لا يصلح للنشر ، لأنها إما نكات جنسية تدخل فى دائرة العيب أو سياسية تحظرها دواعى الأمن !

وعلى الرغم من كل هذا فإن قنوات التعبير عن الفكاهة أخذت تتوارى شيئا فشيئا ••

لقد كانت لدينا مجلات متخصصة فى الفكاهة ، وأشهرها مجلة (البعكوكة) ، حتى أنى لأذكر أن مدير إحدى المستشفيات فى أول الخمسينيات أمر بأن يوزع عدد منها على كل مريض صباح كل يوم سبت ، موعد صدورها ، إيمانا منه بأن الضحك يساعده فى شفاء المرضى •

---

* بريد الأهرام فى ٢٠٠٢/١/٧

وكان لدينا ما يسمى بالشعر (الحلمنتيشى) ، وأشهر رواده حسين المصرى ، حيث لا تعى ذاكرتى من شعر قاله إلا قوله لمحبوبته :

أنت كالقطار على شريط محبتى وأنا كالسبنسة فى المسير وراك

وفي أوائل الخمسينيات ظهر برنامج ساعة لقلبك الشهير الذى كان مدرسة خرجت لنا عمالقة الكوميديا ، مثل المهندس ومدبولى وأبو لمعة وغيرهم ، فضلا عن الثنائى الشهير (حسين) و(الفار) ، ثم اختفى طويلا ، وعندما حاولوا إعادته مؤخرا لم تنجح التجربة مع الأسف .

وحسنا تفعل إذاعة البرنامج العام بإذاعة (خمسة لقلبك) قبل الثامنة والنصف صباحا ، لكن مع الأسف يذيعون بعدها فورا ، برنامجا يحمل كمية كبيرة من الغم والنكد وهو (همسة عتاب) وهو عظيم بالفعل ، ولكن لماذا لا يجئ قبل الفكاهة ؟ أو فى موعد آخر ؟

وعندما نتأمل المواقف التى كثيرا ما أضحكنا بها الريحانى نجدها راقية تخلو من الإسفاف ، وأشهر الأمثلة ذلك الموقف الذى دخل فيه لأول مرة قصر باشا ليعلم ابنته اللغة العربية ، فلا يوجد مصرى إلا ورآه عشرات المرات ، ومع ذلك ، فكل منا مستعد أن يراه عشرات أخرى من المرات ، وسوف نظل نضحك . وما زلنا نضحك لمواقف القصرى وعبد السلام النابلسى وزينات صدقى ، حتى لو تكرر هذا عشرات المرات

وللأسف فإن الكوميديا فى وقتنا الحاضر ، إما غائبة عن ساحات كثيرة ، وإذا وجدت فهى إما مسفة ، وإما غالية الثمن ، فالكثرة الغالبة من المسرحيات الكوميدية الشائعة الآن تعتمد فى الإضحاك على القفشات والتعليقات التى تخدش الحياء ، ولا تحمل أى فكرة ذات بال ، إذا استثنينا مسرح محمد صبحى .وحتى هذه الكوميديا المتميزة التى يقدمها عادل إمام فهى كوميديا خاصة لا يقدر على مشاهدتها إلا من معه المال الوفير ، ويحرم منها الفقراء !

أكاليل النصر
والنفق التربوى المظلم* !!

من قاع الهزيمة إلى قمة النصر :

فى الخامس من يونية سنة ١٩٦٧ واجهت مصر اختبارا قاسيا صراعها مع إسرائيل ، إذ ليس هناك ما هو أكثر قسوة على شعب من هزيمة عسكرية تبدد أمانيه وتفتك بآماله ، خاصة إذا كان الشعب قد عبئ بما من شأنه أن يجعل النصر أمرا لا محل للشك فيه ، وحقيقة تبلغ من قوة الوضوح ما لا يترك فرصة لمجادل ٠ ولا نظن أننا نبالغ إذا قلنا أن التاريخ المصرى لم يحو نكبة تفوق هذه النكبة منذ أن كان للمصريين شأن فى إدارة شئون بلادهم ٠

وكرد فعل طبيعى لهذه النكبة ، أخذ الجميع يفتشون عن الأسباب التى أدت بنا إلى أن نخفق هذا الإخفاق المزرى ، وسيقت أسباب عدة ، وأبرزت عوامل شتى ، لكن هذه الأسباب ، وهذه العوامل ، على اختلافها وتعددها ، كانت كلها تتفق فى الشكل العام وفى المنحى الرئيسى ، كانت كلها تقول أن الإخفاق كان إخفاق ثقافة فى مواجهة ثقافة ، ثقافة تفوح منها رائحة التخلف ، فى مواجهة ثقافة ضربت شوطا طويلا فى مضمار التقدم ٠

وكخطوة منطقية فى التفكير ، كان لابد أن يجتهد المخلصون فى رسم أقوم الطرق لتجاوز هذا العيب الذى يودى – بتجاهله – بالشعوب ، فسنة التاريخ أن البقاء للأقوى ، دون أن نقصد بهذا ، قوة عسكرية فحسب ، ولكن قوة حضارية بمعناها الشامل الذى يتسع ليستغرق ، قوة اقتصاد ، وقوة سياسة ،

---

* دراسة أعدت لمركز البحوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة ، عام ٢٠٠٣ ، بمناسبة مرور ثلاثين عاما على حرب أكتوبر ١٩٧٣

وقوة نظم اجتماعية ...وهكذا . ولم يكن التفكير فى هذا الشأن عسيرا ، إذ الطريق واضح ، والسبيل بين . إنه الأخذ بأسباب المدنية الحديثة ، ومن هنا انطلقت الدعاوى ، وانبثقت الآراء ، وجرت الأفكار على صفحات الصحف والمجلات والكتب ، كلها تنادى بإقامة الدولة العصرية حتى يمكن أن نتجاوز آثار النكبة .

والحق يقال ، كان الكاتب الراحل أحمد بهاء الدين هو الفارس البارز فى الإلحاح بالكتابة والحديث حول هذه القضية ، وكان من المساهمين فيها كذلك ، الراحل الدكتور جمال حمدان ، وبلغ الاهتمام بهذا درجة أن نظمت الدولة مؤتمرا قوميا ضخما عن الدور الذى يمكن أن يقوم به التعليم من أجل بناء الدولة العصرية ، وكان ذلك فى فبراير من عام ١٩٧١ ، وأصدرت مجلة ثقافية شهيرة فى ذلك الوقت كان يرأس تحريرها الدكتور فؤاد زكريا وهى (الفكر المعاصر) عددين متتاليين ، وهو أمر نادر الحدوث من مجلة شهرية ثقافية عامة ، كانا ، عن التعليم .

وعلى الرغم من منطقية التفكير مما لا يستوجب البرهنة على صحته ، وإظهار أسسه وحججه ، إلا أننا – بحكم طبيعة هذه الدراسة – لا نستطيع إلا أن نبرز جانبا هاما فى هذا ، وهو القول بأن العسكريين المصريين إنما هم أبناء هذا المجتمع المصرى ونتاج تربيته ، ففشلهم إنما هو فشل لهذه التربية ، وهم إذا كانوا يمثلون فرعا أساسيا من شجرة المجتمع ، فإن المستحيل تصور إصلاح هذا الفرع إذا لم نصلح من شأن الشجرة كلها .

وهنا نصل إلى نقطة جعلت الكثيرين منا يصابون بالدوار ، إن لم نقل اليأس المخيف . لقد أبصرنا طريقا طويلا لا يمكن إدراك نهايته إلا بعد سنوات طويلة ، أفليس الأمر فى التحليل النهائى هو أمر تغيير حضارى شامل ؟ أليس الأمر هو أمر بناء مجتمع جديد ؟ وهل يمكن أن يبنى مجتمع جديد فى سنوات قليلة ؟ إن العدو لم يكن بالباب كما كنا نقول سابقا ، ولكنه اقتحمه

وأصبح داخل البيت ، يطبق على أنفاسنا ، ونراه أعيننا ، ونشم رائحته ، فهل نطيق على ذلك صبرا ؟

ثم إذا بنا ندخل متاهة ضخمة ، إذ ظهرت آراء تقول ، أننا لن نستطيع مثل هذا التغيير المنشود إلا إذا طردنا هذا العدو ، لأنه سوف يستمر في امتصاص قوانا وطاقاتنا ، ويستقطب جهودنا ، مما لن يبقى معه شئ لبناء الدولة العصرية المنشودة . وهكذا ازداد الأمر تعقيدا ، وكأننا نقف أمام المعضلة القديمة المشهورة : البيضة أم الدجاجة أولا ؟ هل لابد من بناء الدولة العصرية حتى يمكن أن نطرد العدو ، أم لابد من طرد العدو حتى يمكن أن نبنى الدولة العصرية ؟

لكن الأحداث لم تنتظر حتى نبت في القضية ، فالعجلة تدور ، والسنوات تمر ، والجنود الإسرائيليون يحتلون جزءا عزيزا من بلادنا ، وكلما انقضى عام ، كلما ارتفعت درجة اليأس ، وكاد عدد منا أن يقول هذا القول الشعبى المشهور : " مفيش فايدة " ، ولعل أقوى دافع استند إليه هذا الفريق اليائس ، رؤيته أسلوب الحياة في مجتمعنا – على وجه التقريب – دون تغيير جوهرى ملحوظ ، فكيف يغير الله ما بقوم ما داموا لم يغيروا ما بأنفسهم؟

هكذا كانت الحسابات ، وهكذا كانت التقديرات ...

وهى – دون أن نمل التكرار – تقوم على أساس أننا ما زلنا نربى ونعلم ، كما كنا نربى ونعلم قبل ١٩٦٧ إلى حد كبير .

ثم إذا بالحسابات تخفق ،وإذا بالتقديرات تذهب أدراج الرياح

ففى غمرة لهونا وتكاسلنا ، وفى وسط ركام من العيوب والثغرات كان يعيش فيها مجتمعنا ، وتئن منها تربيتنا ، إذا بالجنود والضباط المصريين يندفعون وراء العدو ضاربين إياه بأقسى السياط ، وهو يولى الأدبار أمامهم مذعورا ، تاركا وراءه – غير السلاح المادى – ما كان يتسلح به من غرور وكبرياء ، ويكسب جنودنا وضباطنا – بالإضافة إلى الأرض والسلاح – الثقة

الضائعة ويقف عدد من الناس ، لا أقول من الشعوب الأخرى ، ولكن من بيننا نحن المصريين ، فى ذهول عظيم ، حتى لقد حرم بعض هؤلاء من الشعور بلذة النصر وحلاوته من ثقل هذا الذهول فى الساعات الأولى .

ويبرز إلى الأذهان بعد أكتوبر عام ١٩٧٣ السؤال الخطير : إذا كانت التربية تقوم على مسلمة هامة ، وهى وحدة المجتمع ، وترابط عناصره العضوى ، فكيف تسنى لعنصر من عناصر هذا المجتمع أن يحرز هذا الانتصار المذهل ، وبقية العناصر على ما هى عليه من عيوب خطيرة وثغرات مميتة ؟ وبمعنى آخر : إذا كان الجيش – كما نقول دائما بالنسبة لأى فئة فى المجتمع – هو نتاج تربية هذا المجتمع ، ونحن نعرف ، ونقر بذلك ونعترف ، أن نمط هذه التربية – واقعيا – متخلف ومهلهل ، فكيف إذن استطاع أن يفعل ما فعله ؟

وتأتينا الإجابة من داخل الجيش نفسه ، ولكنها تزيدنا حيرة ، فهى تبين لنا أن ما كان يجرى داخل الجيش ، كان مختلفا تماما عما كان يجرى فى الوعاء الأكبر ، فى المجتمع : تخطيط ، وتدبير ، وجدية ، وأقصى درجات التطور ، وأعلى مراتب التعلم والتدريب ، وأرفع درجات الذكاء ، وأحسن وسائل التربية والتثقيف .

كسبنا معركة ولم نكسب الحرب !!

إذن ، أين كان يمكن أن تقف التربية لتلعب دورها فى معركة التحدى الحضارى مع إسرائيل ؟ فى ظل هذا المنطق ، لا مكان لها ولا دور ، ما دام الجيش قد استطاع أن يتكفل بهزيمة العدو .

نتيجة صحيحة أوصلتنا إليها المقدمات السابقة ...

لكننا – كمربين – لا نستطيع أن نرضخ هكذا لهذه النتيجة !

بدافع من الاعتزاز بالنفس فقط ؟ كلا

رغبة فى أن يكون لنا شأن فقط ؟ كلا

نحن نرفض هذه النتيجة لأنها لا تتفق ومنطق التاريخ ، بل لأنها لا تتفق مع منطق التربية نفسها ، إذ أن قبولها يعنى عدم التربية وفناءها ، وهذا هو المستحيل بعينه ٠ إذن ، لابد من مراجعة المقدمات ، فلربما أخطأنا السياق ، ولربما لم نبصر وجه الحق كله ٠

ألم نقل أن المواجهة مع إسرائيل إنما هى مواجهة حضارية ؟ أوليست المواجهة الحضارية تعنى أن تدخل كل جزئية من حياتنا فى معركة مع كل جزئية من حياة إسرائيل ؟ فهل تم هذا فى أكتوبر عام ١٩٧٣ ؟ إننا لا نقلل من شأن ما حدث ، بل إننا لا نستطيع ذلك ، وإنما لابد من أن نقول ، إنها كانت مجرد جولة من سلسلة طويلة من الجولات لابد منها حتى تنتهى المواجهة كلية ، فكما قلنا عقب هزيمة ٦٧ أننا لم نخسر الحرب ، ولكننا خسرنا معركة ، فكذلك ، لابد من أن نقول ، بعد أكتوبر عام ١٩٧٣ ، أننا لم نكسب الحرب ، وإنما كسبنا معركة ٠

إن التعايش السلمى بين العرب (مسلمين ومسيحيين) وبين اليهود ضرورة تاريخية وحتمية اجتماعية ، وهى حقيقة استمرت فى المنطقة قرون طويلة عدة ، ونريد لها أن تعاود مسيرتها التاريخية ، وتتعزز ، لكن أن تكون هناك دولة عنصرية تغتصب أرض شعب آخر وتطرده ، تقوم على اليهودية فقط ، وتنهج نهج الصهيونية ، لهو تناقض أساسى مع شعوب المنطقة ، لا يزول مهما عقدت المعاهدات بين حكومات ، ومن ثم سوف يستمر الصراع ٠

إذن فإن الصيحة التى أطلقها رئيس الدولة فى ذلك الوقت من أنها آخر الحروب ، لم تكن تعبيرا دقيقا ، ولم تكن تنبئ بحقيقة مستقبلية ، فالحرب لم تنته ، والمواجهة قائمة ، والطريق مازال طويلا ، حتى بعد أن سكتت المدافع ، وتوقف إطلاق النار ٠ إن " الجيش المصرى " ، إذا كان قد كسب " المعركة " ، فإن القضية الأساسية هى أن " مصر " لم ولن تكسب " الحرب " إلا بتغيير

نمط حياة مجتمعها وأسلوب تربيته ليتجاوز نهج التخلف ويقف علـــى طريـــق النهوض الحضارى ٠

التوابع التعليميــــــة :

لقد تردد على ألسنة البعض ، وعلى صفحات بعض الكتابات أن " الإدارة السياسية " لحرب أكتوبر ، لم تتحقق لها الشروط الأساسية للكفاءة والفاعليـــة والاقتدار التى تتكافأ مع ما حققته هذه الحرب ، فإذا بنا نحصل على نتائج أقل بكثير من حجم التضحيات المبذولة ، وهذه مقولة أثبتت السنوات التى تلت عام ١٩٧٣ صدقها إلى حد كبير ٠ولم يكن الأمر مقتصرا فقــط علـــى الـــساحة العسكرية والسياسية ، بل تردد صداه كذلك على كثير من الجوانب المجتمعية ، ونخص بالذكر منها مجال التعليم ٠

فمنذ وقوع نكبة ٦٧ ، ارتفع شعار سلمنا به وهو أن لا صوت يعلو على صوت المعركة ، حث قدم هدف تحرير الأرض على كل ما عداه من أهداف ، وكان من مستتبعات ذلك ألا يتلقى مرفق التعليم ما كان يـــستلزمه التزايـــد المستمر فى الطلب الاجتماعى على التعليم ، وما يتطلبه هذا من زيادات كثيرة فى المعلمين ، والتجهيزات التعليمية ، والمبانى المدرسية ، والكتب المدرسية ، والملاحقة المستمرة للتطورات العلمية والتكنولوجية ٠٠٠وهكذا

بل لقد كان من سوء الطالع للتعليم المصرى أن يكتوى بنيـــران أخـــرى أكثر من قبل ذلك ٠٠٠منذ عام ١٩٥٦ ، حيث التهم العدوان الثلاثى الكثير من موارد البلاد ٠ ولم تمر ست سنوات حتـــى تحولـــت المـــساعدات والنجـــدة المصرية لثورة اليمن فى سبتمبر ١٩٦٢ ، إلى ما يشبه " الورطـــة " ، بمـــا تحول الأمر إليه من تواجد عشرات الألوف من القوات المصرية طيلة خمس أعوام على الأرض اليمنية ، وما تتطلبه هذا من استنزاف رهيب للموارد ٠

وعلى الرغم من الانتصار الكبير عام ١٩٧٣ ، إلا أن هذا أيضا كان له ثمنه الباهظ من حيث الموارد المستنزفة .

لم يطرق العقل التربوى آفاقا جديدة يمكن من خلالها ألا يدفع التعليم ثمنا باهظا لكل هذه الصور من الاستنزاف الرهيب لموارد الدولة ، وذلك بالتفكير فى مصادر غير تقليدية ، لا تقف عند حد الاعتماد على خزينة الدولة وحدها التى وضح أنها كانت خاوية ، لا يجد التعليم فيها مما خصص له إلا بقايا لا تثمر ولا تغنى من جوع .

وكما أخفقت الإدارة السياسية لحرب أكتوبر ، وخاصة فيما تلاها من أحداث ، كذلك أخفقت إدارة التعليم فى العثور على حلول مبتكرة للمأزق الذى واجهه التعليم ، فإذا به يدخل فى نفق مظلم مخيف ...

إن الحروب ، وخاصة عندما تنتهى بانتصار ، بعد طول انتظار ، مدرسة لا مثيل لها فى تربية الشعوب والأمم ...

تتعلم من خلالها أن تتقدم مصلحة الأمة على مصالح الفرد ...

تتكاتف فيها الجهود وتتشابك الأيدى فى تعاون وتفاعل إيجابى ...

تنفسح من خلالها الآفاق حلما بدولة المستقبل ومجتمع الغد ...

تجرى أنهار العرق فى معارك بناء وتشييد ...

لكن المأساة المذهلة حقا ، أن يولد من خلال الانتصار العسكرى جموح نحو نزعات استهلاكية مدمرة ، وعلو لصوت الأنانية الفردية ، وتراجع فى منظومة القيم الأخلاقية ...

كانت سنوات الشدة والعسر وشد الأحزمة على البطون ، فيما يبدو ، قد طالت على الناس ، فإذا بالإدارة السياسية للبلاد ، تفتح الباب على مصراعيه ، فيما أسمته بسياسة الانفتاح ، والتى صدق وصفها بسياسة الانفتاح " السداح مداح " ، فإذا بالجموع تنطلق وكأنها جموع من المحرومين الجوعى إلى

التفاح وأجهزة الفيديو والتكييف والملابس والمياه الغازية والسجائر الأجنبية وما سار على هذا الدرب .

هنا واجه التعليم مآزق عدة ...

فالشح الشديد فى الموارد ، نتيجة ما سبق أن أشرنا إليه أبطأ من معدل بناء المدارس ، فى الوقت الذى زاد فيه الطلب الاجتماعى على التعليم بمعدلات غير مسبوقة ، فماذا كانت الحلول المخجلة حقا؟

التزايد المستمر فى أعداد الطلاب داخل الفصل الواحد ، مع استمرار التعليم بالوسائل التقليدية من سبورة وطباشير ن فينخفض مستوى أداء تعليم المعلم ، ويهبط مستوى فهم واستيعاب الطلاب للدروس ...

وبدلا من بناء مدارس جديدة ، أخذت الاعتداءات تتوالى على ما كان يوجد من فراغات داخل المدارس ، مثل الأفنية ، والمساحات الخضراء ، ولم تكن تلك أمورشكلية بالنسبة للتعليم ، بل هى جزء أساسى منه ، وبدأ بناء فصول جديدة بدلا من الأفنية والمساحات الخضراء ليزداد التكدس ، ويتفاقم الازدحام ، ويطول بنا المقام لو أشرنا إلى ما تبذره ثقافة الازدحام من سلوكيات وقيم وأساليب تفكير وتعامل .

وظلت مرتبات المعلمين على مستواها المنخفض ، وإذا تزايدت تزايدت دائما بسرعة تقل عن سرعة الهبوط المستمر للقيمة الشرائية للجنيه ، فتزداد مشاعر المعلمين إحباطا وسخطا ، ويبدأون فى البحث عما يكمل لهم القدرة على مواجهة متطلبات الحياة ، فتزداد حدة الدروس الخصوصية .

ثم يتفاعل هذا وذاك من صور التردى داخل النظام التعليمى مع بدأت تؤدى إليه سياسة الانفتاح غير المنضبط من تسيد قيم الاستهلاك الترفى ، وتزايد الاستقطاب الطبقى ، وشيوع مقولات مخربة اجتماعيا ، يأتى على رأسها : " اللى تغلبه العب به " !

كان مفهوم " الوطن " طاقة نووية بشرية تفجر داخـــل المـــواطن مـــن الإمكانات وصور العمل وأنوع الجهد ما يعينه علـــى المقاومـــة والمواجهـــة والاحتجاج ، عندما نشهد ما يستدعى هذا وذاك ، لكن التراجع المستمر فـــى منظومة القيم ، والتردى الدائم لنوعية التعليم ، والإبعاد الواضح للمواطن عن المشاركة فى صنع سياسات وطنه ، ومشاهدة العجز المؤسف للقيادة السياسية عن التوجيه الصحيح للمسيرة المجتمعية ، كان لكل هذا أثره المدمر من حيث اختزال مفهوم الوطن مما كان عليه ليشمل كـــل الأرض المـــصرية ، وكـــل الشعب ، ومجمل الموروث الثقافى ، وكافة أحلام المستقبل المنشود لمجتمـــع الغد ، ليضيق نطاقه شيئا فشيئا فيصبح الوطن هو موقع الـــسكن الخـــاص ، والشعب هو أفراد الأسرة !

لكن على المستوى النظرى ، حيث الكتابـــات الرســـمية والتـــصريحات والبيانات وما تروجه الجمهرة الكبرى من أجهزة الإعلام الموجهة من الدولة ، فقد استمرت المسيرة نحو " التجميل " و " التـــزيين " والإغـــراق فـــى ورود الأحلام ، فتزداد الهوة بين الواقع المعاش ، وعـــالم الإعـــلام والتـــصريحات والكتابات الرسمية ، مما أدى إلى فقد الثقة لدى المواطن فيما يُكتب له ليقـــرأه أو يذاع له ليسمعه ويشاهده .

لقد تنادى البعض ، فى تحليله لبعض الخطوات السياسية والعسكرية التى أعقبت أكتوبر ٧٣ ، بأنها مثلت مجموعة انتكاسات ما كان لها أن تحدث لدولة أدت أداء عسكريا مذهلا ، ولو دققوا فى مثل هذه العواقب المجتمعية التى سقنا أمثلة قليلة للغاية منها لأدركوا أن جملة الخسائر المجتمعية ، فـــى المحـــصلة النهائية ، قد فاقت ، بكل الأسف ،وبكل الأسى ، ثمار الانتصار العـــسكرى ، وبالتالى يمكننا أن نشير إلى أننا بذلك قد وقعنا ضحية أغرب عملية سرقة فى التاريخ ، لم نتعود عليها نحن البشر فى أى مكان ، وفى أى زمان ، ألا وهى

" سرقة الانتصار " العظيم الذى أحرزناه بدماء جنودنا وضباطنا وقياداتنا العسكرية !

لقد احتج ضباط وجنود ، عقب نكبة ٦٧ وقالوا أنه لم تتح لهم فرصة الحرب ، وأن الإدارة السياسية هى التى هزمت ، ولم يهزم الجيش لأنه لم يدخل المعركة ...

لكن الجيش دخل المعركة بالفعل فى أكتوبر عام ١٩٧٣ وأبلى بلاء رائعا فوق المتوقع ، لكن ، ومرة أخرى ، تأبى الإدارة السياسية إلا أن تطفئ أنوار النصر !

التراوح بين التضييق الشديد ، والتوجيه المفرط ، وبين فتح الأبواب – فى بعض المجالات – على مصراعيها ، أوقع التعليم فى مأزق كبير ...

فالتعليم ، كما يتفق الرأى التربوى على ذلك إلى حد كبير ، عملية تنفيذية يقوم عن طريقها رجال التعليم بعملية صياغة لشخصية المواطن ، كما يريده المجتمع ، وعملية طبيعتها هكذا تصبح فى حاجة جوهرية إلى " خريطة فكرية " تحدد لها أهداف المسيرة ، ومساراتها الأساسية ، وسبل العمل على طريقها ، والبدائل التى يمكن أن يختار من بينها ، وبعبارة أخرى يحتاج التعليم إلى " فلسفة مجتمعية عامة" .

كانت الفلسفة السائدة من قبل هى ما سمى بالفلسفة الاشتراكية ، وفى ضوئها سار العمل التعليمى منذ أواخر الخمسينيات وطوال الستينيات وأوائل السبعينيات .

وأيا كان الرأى فى هذه الفلسفة ، ومدى التوفيق فى تطبيقها ، لكن الذى لا يمكن أن ينكر أن الحلال كان بينا – من وجهة نظر هذه الفلسفة – وكان الحرام بينا ..كان الطريق معلوما وواضحا ..

فإذا بالاتفاقات السياسية والعسكرية التى تلت أكتوبر ٧٣ ، تتحول بالبلاد إلى قبلة جديدة تختلف كلية عما كان من قبل .

ولو كان الأمر قد سار على هذا النحو – أيضا مهما كان الرأى فيه – لأصبح هناك وضوح رؤية ، واستقامة طريق ، لكن المؤسف فعلا أن التعليم بدأ يجد نفسه يغرق فى محيط رؤى متباينة ، ويعيش مرحلة تيه حضارى ، حولت الخريطة الفكرية إلى ما يشبه " الفسيفساء الفكرية " التى يصعب فى ظلها على أى تعليم أن ينجح فيما يراد له أن يبنى إنسانا .

لقد بدأ التحول إلى الطريق الرأسمالى على المستوى الاقتصادى بتوسع نطاق عمل القطاع الخاص ، بسبل يسيطر عليها سوء التدبير وقصور النظر ، وبدأ التحول السياسى من حيث العلاقات بالدول الغربية على وجه العموم والولايات المتحدة على وجه الخصوص .. لكن هذا التحول لم يواكبه تحول مماثل يعد جزءا أساسيا من الفلسفة الرأسمالية ألا وهو الديموقراطية ، بأبعادها المعروفة ، حيث أن الرأسمالية ، إن لم يواكبها هذا النهج تحولت إلى وحش كاسر يلتهم القوت والياقوت ، ويتحول فيه الفقراء ، بل وأهل الوسط ، إلى وقود لمزيد من الغنى لمن يملكون النقود والنفوذ ، ومزيد من الفقر لمن لا يملكون هذا أو ذاك ، وأخذ من الديموقراطية بعض أشكالها فارغة، المضمون ..قبة من غير شيخ يرقد تحتها .

وفى إطار اللعبة السياسية المعتادة ، حيث يقوم النظام بضرب التيارات الفكرية بعضها بالبعض ، قام النظام القائم بإعطاء هامش واسع للحركة الإسلامية كى تعمل ، بغية محاربة تيارات أخرى كان النظام لا يستريح إليها ألا وهى : الناصرية ، واليسار الماركسى ، والتيار القومى .

كانت نتيجة هذا أن بدأ صوت القومية والعروبة يخفت داخل مؤسسات التعليم ، والحديث عن الفقراء والمستضعفين ، والعدل الاجتماعى بدأ كذلك يتوارى شيئا فشيئا .

وبدأت أصوات قوية ، عدة تلح على الهوية الإسلامية وضرورة أن تستهدف مناهج التعليم تكوين الشخصية المسلمة .

وإذا كان هذا التوجه الأخير قد استطاع أن يفرض نفسه إلى حد ما على الساحة المجتمعية العامة ، فيتعدل نص فى الدستور لتصبح الشريعة الإسلامية هى المصدر الأساسى للدولة ، إلا أن نصوصا أخرى ظلت كما هى تقوم على كل من الاشتراكية والقومية .

وإذا كان هذا التوجه قد نجح فى أن يتواجد " حركيا " بين الطلاب وأعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية ، إلا أنه لم يستطيع أن يتشخص فى مضمون التعليم ومحتواه ونظمه وفلسفته ، إلا من خلال عدد من المدارس بدأت تظهر وتصف نفسها بأنها " إسلامية " ، لكنها ، وتحت ضغوط الحركة المجتمعية العامة فى الهرولة إلى الغرب ، اضطرت إلى أن تُعلم باللغة الإنجليزية !!

وفي الوقت الذى بدأت الخطوات تسرع إلى القبلة الغربية الرأسمالية ، ظلت الدولة نفسها هى التى تضع مناهج التعليم تفصيلا ، وهى التى تعد الكتب الدراسية ، وهى التى تعد المعلم ، وهى التى تعد الامتحانات ، وتمنح الشهادات ، وانحصر مفهوم " الخاص " فى التعليم علي مسألتين : التمويل ، والإدارة ، وهكذا تجئ صورة من صور الفسيفسائية التعليمية : التمويل والإدارة يسيران على النهج الليبرالى ، وما عدا ذلك ، يستمر على النهج الشمولى !

على أى نحو إذن كان يمكن أن تكون صورة المواطن ؟ قومية ؟ أو اشتراكية ؟ أو ليبرالية ؟ أو إسلامية ؟ بطبيعة الحال فهناك من يبررون ليجيبوا بأن المسألة أصبحت " انتقاء " و " اختيارا " ، من كل ، أفضل ما فيه !

منطق قد يوحي بالوجاهة لأول وهلة ، لكنك سوف تقع فيما يسميه أهل المنطق " بالدور " ، بمعنى أنك إذ تعترف بأن عملية الانتقاء والاختيار سوف تتم وفق ما هو أفضل ، فسوف تجد نفسك مضطرا إلى أن تطرح تساؤلا جوهريا عن الأساس الذى يحدد أن هذا " أفضل " من ذاك ، والذى قد تجيب

عنه بأنه ما يكون أصلح للمجتمع ، إلا أن هذا لا يحل الإشكالية ، لأن الـذى يحدد الأفضل والأصلح للمجتمع هو " هوية " هذا المجتمع ·· أى أن تحديـد الهوية أمر لا مفر منه وتعيين " الموقف الفكرى " ضرورة لا مهرب منها ·

وهكذا افتقد تعليمنا " البوصلة " الفكرية وهو يمخر عبـاب المحيطـات والبحار ، فلا يجد مخرجا فنيا علميا عندما تهب عليه الأعاصير والزوابع غير صرخات تنبعث من هنا وهناك من صفوف الناس ، لا تصل إلى آذان القبطان فى كثير من الأحيان ·

وفى ظل هذه الفسيفساء الفكرية ، ظلت البيانات الرسمية – وفقا لنصوص الدستور – تكرر أن التعليم مجانى ، ثم يجد الناس أن التعليم يسير بقوة نحـو ارتفاع التكلفة ليتبخر النص الدستورى ، ويبرز تساؤل : ما حقيقـة مجانيـة التعليم ؟ هل هى نص دستورى مكتوب نقف أمامه نقدسه ونسبح بحمـده ، أم واقع مر يبتز جيوب المواطنين ليدفعوا فى سبيل تعليم أبنائهم أكثر مما كـان عندما لم يكن التعليم مجانيا من الناحية الرسمية ؟!

فلقد أصبح المبنى المدرسى لا يعمل فترة واحدة ، من خلال يوم كامـل ، وإنما يعمل لفترتين ، ولثلاثة ، وأوشك فى بعض الأحوال أن يعمل لفتـرات أربع ، فماذا كان يعنيه هذا ؟

لقد تقلص اليوم المدرسى ليصبح نصف يوم أو ثلث يوم ، وبالتالى تقلص عدد الحصص ، وزمن الحصة الواحدة ، وتبخرت أنـشطة مدرسـية ، بـل وأصبح التعليم يعرف ما اشتهر باسم " الفصل الطائر " ·· تلاميذ فـصل لا مكان لهم ، لكنهم يترقبون فرصة أن يكون فصل آخـر فـى حـصة تربيـة رياضية ، مثلا ، ليحل محله فى المكان ، ويتحول العمل التعليمى إلى مجرد " تخزين " للمعلومات ، بغية تفريغها على صفحات الورق من خـلال إجابـات على أسئلة امتحانات أصبحت هى بدورها تستهدف قيـاس كميـة المحفـوظ

وتسميعه دون أهداف أخرى عديدة منشودة من العملية التربوية مما لا مجال لبيانه .

صحيح أن بعضا من هذا ، أو فلنقل : الكثير منه ، يوجد الآن فى زمننا الحالى (٢٠٠٣) ، لكن أسسه وبذوره بدأت فى الفترة المعنية بها الدراسة الحالية ، وهى فترة أواسط السبعينيات .

وفى ظل المظلة الفسيفسائية للتعليم أيضا ، نجد أنه فى الوقت الذى أمدت فيه ما كان يعرف باسم (ألمانيا الشرقية) عام ١٩٧٢ مصر بالمقومات الكاملة لصيغة جديدة من التعليم ، حيث كانت الروابط ما زالت متصلة مع ما كان يعرف بمنظومة الدول الاشتراكية ، عرفت باسم (مدرسة مدينة نصر التجريبية) كانت تجمع بين مرحلتى التعليم الابتدائى ذى الست سنوات والتعليم الإعدادى ذى الثلاث سنوات ، فى مرحلة واحدة مدتها ثمانى سنوات ، تقوم على ما عرف فى البلدان الاشتراكية باسم (التعليم البوليتكنيكى) ، وهو صيغة من التعليم تحاول المزاوجة بين ما هو نظرى وما هو عملى ، يكون محورها الأساسى تعليم التلاميذ بعض مهارات وأساسيات عدد من الصناعات الحديثة .

ولم تمر سنوات ثلاث على إنشاء مدرسة تتوجه بالفلسفة الاشتراكية ، إلا وقد عادت الجامعة الأمريكية إلى دائرة الضوء بعد أن توارت كثيرا إلى الوراء بفعل العلاقات المتوترة التى كانت فى أغلب السنوات بين الولايات المتحدة وثورة يوليو ، وكانت هذه العودة إعلانا " تعليميا " بالموقع الذى أصبحت عليه الولايات المتحدة بالنسبة لمصر ، فقد تحولت ، كما هو معروف إلى أن تحتل موقع الصدارة والنموذج الأعلى ، لا تقدم فقط الثقافة الأمريكية وما تتضمنه من مثل وقيم وعادات وتقاليد ومفاهيم ، ولكنها أصبحت موقع الرجاء من الشرائح الاجتماعية الميسورة ، بما تضفيه على خريجيها من

وجاهة اجتماعية ، وعلو فى المركز الاجتماعى ، وفرص عمل مؤكدة ، لا أى عمل ، وإنما العمل المتميز اجتماعيا والثرى ماليا .

كذلك شهدت هذه الفترة ، بفعل التداعيات المشار إليها فيما تلا من سياسات عقب أكتوبر ٧٣ ، بداية عملية تخريب للتعليم الجامعى فى مصر على يد " كليات التربية " !!آملا ألا يصدم هذا الرأى القارئ ، وأن يقبل عليه باعتباره صورة من صور " النقد الذاتى " .أقول هذا وأنا واحد من العاملين فيها منذ أكثر من أربعين عاما حتى يمكن للقارئ أن " يصدق " ما أقول وفقا لمعيار " وشهد شاهد من أهلها ..." الذى علمنا إياه المولى عز وجل فى سورة يوسف .

فقد كان التعليم المصرى يعانى بشدة طوال عشرات مما كان يعرف بمشكلة الاغتراب بين المعلمين وخاصة المعلمات ، حيث لم تكن وسائل المواصلات قد عمت وتيسرت مثلما هى عليه الآن ، فقد كان الواحد منهم يعين دائما فى مكان بعيد للغاية عن محل إقامته ، حيث لم تكن هناك معاهد لإعداد المعلم – على المستوى العالى – إلا عدد محدود للغاية .

من هنا رؤى إنشاء كليات تربية فى الكثرة الغالبة من المحافظات ، للتغلب على هذه المشكلة بحيث يعين المعلم فى المحافظة التى نشأ فيها ، فضلا عما يتيحه هذا من " عدالة توزيع " واحدة من أركان التعليم الجامعى .

كان هذا منطقا سليما للغاية ، وخطوة مهمة بالفعل ...

لكن ، المبادئ الرفيعة ، عندما يساء تطبيقها ، يمكن أن تنتج من الآثار السيئة ما قد يفوق قيمة الحلول التى جاءت لتحققها .

فإنشاء كلية جامعية من هذا النوع أمر يحتاج إلى ترتيبات كثيرة وإمكانات وتجهيزات ، فحيث تنشأ فى محافظة خالية من التعليم الجامعى فى أغلب الأحوال ، تكون هى أشبه بالجامعة ، إذ يتعين أن تضم أقساما فى

اللغات والعلوم الفيزيائية والبيولوجية والرياضية والإنسانية ، فضلا على أقسام للعلوم التربوية والنفسية •

فعلى أى نحو سارت التجربة ؟

كان الأمر ينتهى إلى الاستيلاء على مبنى مدرسى ، كثيرا ما كان مدرسة ابتدائية ، لتنزع منه لافتته وتوضع لافتة بالكلية الجديدة ، دون أن تكون هناك تجهيزات ، أو حتى عضو هيئة تدريس واحد ، إلا العميد الذى يكون فى أغلب الأحوال منتدبا •

وفى أحوال غير قليلة ، وتحت ضغط الحاجة ، وجدنا بعض هذه الكليات تفتح الأبواب لبعض أعضاء هيئة تدريس ، ربما دون التدقيق فى شروط تعيينهم ، أو تتدخل عوامل أخرى فى التعيين ، وبصفة خاصة بالنسبة لوظائف معاونى أعضاء هيئة التدريس ، فضلا عن عدد من الصور السلبية التى يطول المقام فى شرحها ، مما يتصل بكيفية الإشراف العلمى على رسائل هؤلاء للماجستير والدكتوراه •

ولا شك أن هناك فرقا كبيرا بين كلية يكون لديها أعضاء هيئة تدريس مقيمين ، وأخرى تعيش كلية ، فى فترة التكوين والتأسيس ، على الانتداب من محافظات أخرى بعيدة ، ونحن لا نقصد بفترة التكوين والتأسيس ، الجوانب الفيزيقية ، على أهميتها ، وإنما نقصد السلوكيات الجامعية وتقاليدها وأعرافها ومبادئها ، وجملة الحياة الجامعية ، بكل ما فيها من مقومات •

وعندما كان معاونو هيئة التدريس يجدون أنفسهم وحيدين فى ساحة الكلية ، إلى درجة أن يكون لبعضهم من السلطة ما هو أكبر من موقعه ووضعه ، تنتفخ لديه الذات ، ويعزز الطلاب والمحيطون به من العاملين ، وأعضاء المجتمع المحلى لديه هذا الشعور ، فيتصور أنه قد نضج قبل الأوان فتقل همته فى أن ينمو نموا سويا ، مع ينتج عن هذا وذاك من سلوكيات قد لا تكون طيبة•

وبعد فترة من الزمن ، عندما يكثر أعضاء هيئة التدريس فى كل قسم من الأقسام الأدبية والأقسام العلمية ، يشعر أعضاؤه بقدر من الغربة داخل كلية التربية فيسعون ويضغطون لإنشاء كلية للعلوم ، وأخرى للآداب ، وقوى المجتمعات المحلية لها وسائلها فى الضغط والإلحاح ، وكل محافظ يسعده أن تكثر الكليات الجامعية ، والتى تكون فرعا فى أول الأمر من جامعة كبرى ، ثم يتصل الضغط لتصبح مجموعة الكليات جامعة مستقلة ، من خلال هذه النشأة غير السوية • وهكذا تخرج من رحم كل كلية تربية – حيث هى التى تُنشأ أولا – جامعة لم تتح لها الظروف أن تنشأ نشأة ترسخ فيها المقومات الأساسية للتعليم الجامعى •

كذلك شهد التعليم فترة السبعينيات ظاهرة أخرى ارتبطت ارتباطا وثيقا بجملة السياسات القائمة ، وهى ظاهرة " الخروج الكبير " ، إذا صح هذا التعبير •

ففى الوقت الذى كانت فيه موارد البلاد تشح إلى حد كبير ، وتضيق سبل المعيشة أمام الناس ، كان الأمر يسير فى اتجاه عكسى فى دول النفط العربية : أنهار الثروة تتدفق ، وتنفتح الشهية لمشروعات عديدة للبناء والتعمير فى مجالات حياة شتى ، فى الوقت الذى تعانى فيه نفس هذه الدول من ندرة الأيدى العاملة ، فتتلاقى الرغبتان ، الرغبة لدى جماهير فى بلد مثل مصر أن تحصل على ما ينقصها من ثروة مادية ، والرغبة لدى دول النفط فى الحصول على ما ينقصها من ثروة بشرية •

كان المثال صارخا فى المدارس والجامعات ••••

ألوف مؤلفة تهرول إلى العمل فى دول النفط ، يداعب خيالها حلم الثروة المادية التى حرموا منها ، ويتم تفريغ كثير من معاهد التعليم من أفضل عناصرها • صحيح أن قد كانت هناك بعض الضوابط ، لكن عددا غير قليل عندما يجد مثل هذه الضوابط تحول بينه وبين حلم الثورة ، ما أسهل عليه أن

يستقيل ، ولم لا ؟ إذ يمكنه فى سنوات معدودة أن يحصل على ثروة قد تفوق كل ما يمكن أن يحصل عليه طوال فترة خدمته فى العمل فى مصر .

ولمواجهة حالات الفراغ الناتجة فى مصر ، كانت الفرصة للهبوط بمستويات الانتقاء والاختيار لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، والإشراف العلمى على رسائل الماجستير والدكتوراه .

وإذا كان معلمو المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بشر من حقهم أن يحلموا بالثروة ويحصلوا على ما يأملونه منها ، ومن حقهم أن يستمتعوا بما خلقه الله من نعم ومتع الحياة ، إلا أن الصورة التى تمت بها عملية الهجرة الواسعة ، والهرولة التى غلبت عليها ، ومناخ الاستهلاك العام الذى طغى على البلاد ..كل هذا ، وغيره ، أعلى من قيمة الثروة المادية بين أعضاء المجتمع التعليمى على ما عداها لتتحول عند البعض وكأنها قيمة فى حد ذاتها ، تستدعى القتال فى سبيلها ، والتنافس بوسائل بعضها سوى وبعضها الآخر غير سوى إلى حد ما ، وهذا بدوره أطلق شياطين المال والنفوذ والسلطة لتنثر ميكروباتها فى مياه نهر التعليم .

وإذا كانت موارد الدولة قد عجزت عن أن تتمشى مع التزايد المستمر للطلب الاجتماعى على التعليم ، فقد كان طبيعيا فى ظل سياسة الانفتاح أن تتزايد شيئا فشيئا مساحة العمل أمام القطاع الخاص فى إنشاء معاهد التعليم ، وهذا أمر فى حد ذاته لم يكن هناك غبار عليه ، بل كان ضروريا ومطلوبا ، لكن المشكلة التى رافقت هذا النوع من التعليم أن منشئيه تغافلوا عن طبيعة التعليم واختلافه عن أى سلعة أخرى تكون موضوع التجارة ، فصاحب رأس المال ينفق من جيبه ويتكلف ، ومن حقه أن يسترد ما أنفق زيادة على قدر من الأرباح ، لكن التعليم يقوم بتنمية شخصية إنسان ، وتكوين مثل هذه الشخصية يقوم بالدرجة الأساسية على منظومة القيم ، فضلا عن المعارف والمعلومات ،

والاتجاهات ، لكن الرغبة الجامحة فى الربح دفعت عددا من أصحاب المدارس الخاصة إلى مزيد من الاستغلال والمتاجرة بالتعليم ٠

وفى الوقت الذى تتزايد فيه المصروفات المطلوبة من التلاميذ ، نجد أن توجهات لتعاملات استغلالية نحو المعلمين ، سواء من حيث ساعات العمل ، أو من حيث الأجر المدفوع ، منتهزين قلة فرص العمل أمامهم وثقتهم فى أن المعلمين لابد أن يرضخوا لما يطلب منهم ٠

وبحكم المنطق التجارى الذى حكم جهود التعليم الخاص ، نجده لا يتوجه على سبيل المثال إلى التعليم الصناعى ، ذلك أن تكاليفه باهظة ، وفى الوقت نفسه فإن رواده من الطلاب هم فى الغالب من أبناء الفقراء الذين لا يقدرون على دفع تكلفة التعليم العادى العام ، فما بالنا عندما يكون صناعيا ؟

لكن هذا التعليم الخاص أقبل بخطوات بطيئة لإنشاء عدد محدود من مدارس التعليم التجارى ، لأنها فى ظل مفهوم متخلف لهذا التعليم من حيث عناصر التعليم فيه وأجهزته ومستوياته وآفاقه ، لا تتكلف كثيرا ٠

ورافق انتشار التعليم الخاص ، انتشار مواكب لما سمى بمدارس اللغات ، وهى مدارس يتم التعليم فيها بلغة أجنبية ، وهى فى الغالب والأعم اللغة الإنجليزية ، فقد تدفق الأجانب إلى مصر معيدين إلينا الصورة نفسها التى شهدها التاريخ المصرى زمن كل من الخديوى سعيد ، والخديوى إسماعيل ، وتدفقت مشروعا استثمارية أجنبية ، لسنا فى مجال تحليلها وتقييمها ، فكلها على وجه التقريب اتجهت نحو الاستثمار المالى والعقارى وعدد من الخدمات السياحية والترفيهية ، ومثل هذه المشروعات وما تتطلبه من علاقات جعلت من تعلم لغة أجنبية مطلبا ملحا وضروريا ٠

ومعرفة اللغات الأجنبية هى بالفعل ضرورة حضارية ، وفريضة علمية ، لكن المشكلة أن يتم تعلمها على حساب اللغة العربية ، إذ المعروف أن هناك

فرقا بين تعلم لغة أجنبية وهو فريضة حقا ، وبين التعليم بلغة أجنبية ، وهو ليس أمرا ضروريا •

لقد ناضلت مصر سنوات طويلة منذ أن فرض الاحتلال البريطانى على تعليمها أن يكون باللغة الإنجليزية ، إلى أن تحقق المطلب الوطنى بالتعليم باللغة العربية ، والذى تم تدريجيا إلى تحقيق تعريب التعليم العام كله ، ذلك لأن الحركة الوطنية كانت تعى تماما أن اللغة القومية عنصر أساسى وركن جوهرى فى بناء الاستقلال ، فاللغة ليست حروفا وكلما ترص على صفحات الورق أو ينطق بها عبر موجات الأثير ، ولكنها مركب ثقافى محمل بكل ما يكون فى الثقافة من قيم وعادات وتقاليد ومفاهيم ومعايير اجتماعية ومثل •

وقد ساق البعض حجة أنه فى ظل التعليم باللغة الأجنبية فى العهود السابقة ، لم تضعف اللغة العربية ، لكن هؤلاء يتناسون أمورا على درجة عالية من الأهمية ، أولها أن العادة كانت تجرى بأن يذهب الأطفال إلى " الكتاتيب " يتعلمون فيها القرآن الكريم ويحفظون بعض أجزائه أو يحفظونه كله ، ومن خلال ذلك يتمكنون من اللغة العربية أولا ، فإذا انتقلوا بعد ذلك إلى التعليم العام ، لم يُحدث ضررا باللغة القومية ، فضلا على ما قلناه من أن النضال الوطنى نجح بالفعل فى العودة عن التعليم باللغة الأجنبية •

أما فى السبعينيات ، وحتى الآن ، فلم يعد الأطفال يسبقون سن التعليم بالتعلم فى الكتاب ، وبالتالى يصبح البدء فى التعليم بلغة أجنبية عملية تأسيس لعقلية ضعيف الصلة بموروثها الثقافى ، وما يرتبط به من مشاعر الولاء والوطنية والقومية والعقدية •

كذلك فإن وسائل الإعلام كانت تنحصر فى الصحف ، وإلى حد ما الإذاعة فى السنوات المتأخرة ، وكلا منهما كان حريصا على استخدام لغة عربية فصيحة ، ومن ثم يجد التلميذ أنواعا متعددة من الغذاء الثقافى والعلمى

تقدم كلها باللغة القومية ، وهو عكس ما بدأ يحدث منذ عقود قليلة حيث غلبت العامية وسادت الركاكة ، وذبحت قواعد اللغة .

وفى أواخر عام ١٩٧٣ ظهر ما سمى ب (ورقة أكتوبر) باسم رئيس الدولة أنور السادات ، حاول فيها أن يستلهم روح أكتوبر لتصور مستقبل جديد فى مصر ،وكان للتعليم فيها نصيب ملحوظ .

وكان لابد لقيادة التعليم التى تولاها الدكتور مصطفى كمال حلمى من سرعة العمل لإعداد تصورها عن السنوات التالية وما يجب على التعليم أن يقوم به لمواجهة المتغيرات الجديدة ، فكان أن ظهر تقرير باسم (حركة التعليم فى مصر ، بين الماضى والحاضر والمستقبل ، وبعض مبادئ واتجاهات الإصلاح) بتاريخ يونية ١٩٧٤ ، حيث استفيد فى التقرير من كتاب شهير ظهر عام ١٩٦٨ حول أزمة التعليم ل (كومبز) ، وتقرير آخر عام ١٩٧٢ للجنة برئاسة (إدجار فور) .

وفى تشخيصه لبعض مظاهر الأزمة التعليمية فى مصر ، والتى وعد التقرير أن الوزارة سوف تنطلق منها محاولة رسم مستقبله ، نجد هذه الملامح العريضة :

١- الفجوة الكبيرة بين الطلب على التعليم وقدرة الأجهزة التعليمية العالية على الاستجابة لهذا الطلب المتزايد .

٢- عدم التوازن بين ناتج التعليم وحاجات الاقتصاد ، ممثلة فى القوى العاملة المطلوبة .

٣- عدم ملاءمة محتوى التعليم وطرقه لحاجات الأفراد والمجتمعات .

٤- الفجوة بين مطالب التعليم بمعدلاته وصوره الحالية (فى ذلك الوقت) وبين المصادر المتاحة له .

وكان نتاج هذه العوامل مجتمعة واضحا ، فيما أكد الدكتور مصطفى كمال حلمى بشكل عام فى ظاهرة قصور كفاءة التعليم سواء أكانت هذه

الكفاءة مقيسة بالمعايير التعليمية للكفاءة الداخلية ، أم بالمعايير الخارجية من حيث قصورها عن تحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع وأفراده .

ومن هنا فقد طرح مشروع التطوير عددا من المبادئ الأساسية التى يمكن الاهتداء بها فى رسم الطريق إلى المستقبل ، من هذه المبادئ :

١- ديموقراطية التعليم .

٢- المواءمة بين التعليم والبيئة وحركة المجتمع

٣- التربية المستمرة والمجتمع المتعلم

٤- الشخصية المتكاملة للتلميذ

٥- محو الأمية

كتب هذا التقرير خلال فترة إغراق للبلاد عقب انتصار أكتوبر فى أحلام وردية : فالاستثمارات الأجنبية سوف تتدفق على مصر ، ومعها المعونات العربية من دول النفط ، خاصة وأن دماء شهدائنا كانت السبب الرئيسى وراء ارتفاع أسعار النفط ، وتدفق الثروة على بلدانه ، والرقابة ترفع من على الصحف ومن على الكتب ، وفرص العمل ستتوافر سواء فى الداخل أو فى الخارج ...وهكذا

وكما نعلم فإن هذه الأحلام الوردية قد تبخرت إلى حد كبير .

فى مناخ مثل هذا لم يكن هناك بأس فى أن يشارك مسئولو التعليم فى نثر ورود الأحلام فتجئ معالم التطوير المنشود مجموعة من المثل التربوية والمبادئ المبتغاة التى تحفل بها التقارير الدولية والكتب التربوية فى مختلف أنحاء العالم .

ولعل السنوات التى تلت كتابة التقرير المشار إليه أثبتت كم كان الحديث جميلا وممتعا ، وكم كانت حركة الواقع تسير فى طريق مناقض .

ولو شئنا أن نسوق مثالا واحد بهذا المطلب الخامس والأخير الخاص بمحو الأمية ، فها هى ثلاثون عاما مرت ، وعدد الأميين فى مصر وفقا لتقرير التنمية البشرية لسنة ٢٠٠٣ ، الصادر من معهد التخطيط يقرب من ثمانية عشر مليونا ، ممن يقع سنهم فوق الخامسة عشر من العمر !!

وهكذا تتبؤنا مسيرة وأحوال التعليم فى أعقاب انتصار أكتوبر عام ١٩٧٣ ، بهذا التناقض الصارخ ، بين حال عسكرى عالى المستوى رفيع الشأن ، أثبت قدرة فائقة وتخطيطا علميا مذهلا ، وبين حال تعليمى سار فى اتجاه معاكس .

لكن النظر المحلل المتعمق يمكن أن يبدد الدهشة ، وينهى الغرابة ، إذا عدنا إلى ما أشرنا إليه من قبل من سوء الإدارة السياسية للحرب وما وصفنا بسرقة النصر ، من حيث صغر شأن المكاسب السياسية والعسكرية التى حصلنا ليها مقارنة بالجهد المبذول فى معارك أكتوبر العسكرية.

واتساقا مع الرؤية المنظومية للتعليم باعتباره منظومة فرعية من منظومة المجتمع الكلية ، لم يذ التعليم طعم الانتصار ، وإنما دخل فى سلسلة من الأزمات التى تفاقمت ، فإذا بالتعليم يكاد يحقق للأعداء نتائج تعوضهم عن خسارتهم العسكرية ، من حيث ظهور صور خلل عدة فى جسم التعليم ، والتى انعكست بدورها فى شخصية المواطن .

إننا نكرر ما سبق أن أشرنا إليه من أننا كسبنا معركة ولم نكسب الحرب ، والمواجهة حتمية مع العدو الصهيونى ، وهى مواجهة حضارية بالدرجة الأولى ، وإذا كان النصر فى هذه المواجهة له مظاهرة المنشودة عسكريا وسياسيا واقتصاديا ، فإننا نؤكد على حقيقة ما زالت غائبة على أرض الواقع ، وإن كثر الحديث عنها على صفحات الورق ، وعبر موجات الأثير ، ألا وهى أن السلاح الحقيقى الذى يؤدى إلى النصر العام هو المعرفة ، وإذا قلنا المعرفة ، قلنا بالتالى التعليم .

التعليم الثانوى ٠٠إلى أين* ؟

لعلها دون سائر مراحل التعليم ، وخاصة تلك التى تسبقها ، وتلك التى تليها ، هى التى لم تحظ بعد بالاعتراف بأهمية وجودها إلا منذ فترة متأخرة نسبيا فى تاريخ التعليم وخاصة فى مصر ٠

فلقد عرف التعليم ، منذ خطواته الأولى مستويين ،مستوى أول ، يتلقى فيه الناشئ مبادئ التربية وأوليات التعليم ، ومستوى متقدم يتلقى فيه المتعلم أرفع وأقصى ما هو قائم من المعرفة ومجالات العلم ٠ أما أن يتوسط هذين المستويين مستوى وسط ، فيبدو أن الحاجة إلى ذلك لم تكن قد برزت بعد ، ومن ثم كان لنا أن نعد هذه المرحلة اختراعا بشريا أكثر تقدما عن غيره ، على اعتبار ما نعرفه من أن الأحدث فى الوجود هو ، غالبا ، الأعلى درجة من درجات الابتكار والاختراع ٠

ومن هنا نجد أن التعليم الثانوى لم تعرفه مصر إلا فى عهد محمد على عام ١٨٢٥ حيث كان التعليم قد عرفى تعليم المرحلة الأولى فى الكتاتيب قبل ذلك بعدة قرون ، وكذلك التعليم العالى فى الأزهر منذ عام ٩٧٢ ٠وبدأ التعليم وفقا للنمط الغربى بالمدارس العالية أولا ، حيث كانت تسمى " بالمدارس الخصوصية " ، وكانت أولاها بطبيعة الحال ، ووفقا لمنطق النظام وفلسفة العهد ، المدرسة الحربية ٠

وكانت بداية التفكير فى إنشاء التعليم الثانوى ، الحاجة إلى إمداد المدرسة الحربية بتلاميذ يكونون قد سبق لهم تلقى قدر من التعليم الأولى فأنشئت بقصر العينى مدرسة سميت " بالتجهيزية " لأنها تجهز طلابها وتعلمهم لاستكمال تعليمهم بعد ذلك فى المدارس العالية ، وكان ذلك عام ١٨٢٥ ، حيث ألحق

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٣٧ ، ١٩٩١

بهذه المدرسة نحو الخمسمائة من أبناء الترك والشركس والألبانيين والأرمن ، فجلهم من غير أهل البلاد ٠ ولم يكن يتسنى أن يدخلها من أبناء البلاد إلا من " ساعدته الواسطة " ، على حد تعبير على مبارك فى الخطط التوفيقية ٠

ولم تعرف مصر فى البداية من هذه المرحلة إلا مدرستين : أولاهما فى القاهرة ، وثانيتهما بالإسكندرية ٠

ومن المهم للغاية أن نتأمل جيدا فى ظروف هذه النشأة ، ذلك أن ظروف النشأة فى المجتمعات غير الديناميكية المنحركة دوما إلى أمام ، حيث يتحكم فى هذه المجتمعات الجمود وتسيطر عليها المحافظة بفلسفتها وفكرها ، تظل – أى ظروف النشأة – متحكمة فى المسار مكتسبة على مر السنين والأعوام صورة من صور القداسة التى تغل الأيدى عن الاقتراب منها بغية التطوير والتغيير ٠فالتعليم الثانوى هنا إذ يقتصر على مدرستين كبيرتين ، فى الوقت الذى كانت فيه مدارس المرحلة السابقة بالعشرات ، إنما يعنى أنه لم يكن يشكل فرصة لطلاب المرحلة الأولى للتجويد والتنمية المعرفية وإنما مرحلة ثانية قاصرة فقط على قلة ممن تكون المدارس العالية بحاجة إليهم ٠

والتعليم الثانوى بهذه النشأة أيضا يؤكد لنا أن الأبواب بينه وبين مسالك الحياة العملية ودروبها لم تكن مفتوحة ، وإنما بينه وبينها سدا ، ولم لا ؟ فهو ، مرة أخرى ، لمجرد الإعداد لمرحلة تالية عليه ٠

وهكذا سيطر " النظر " على " العمل " ،وهكذا غابت " التطبيقات " وفرص الالتحام بهموم الحياة الاجتماعية ٠

ومن الغريب حقا ، وربما لا يكون غريبا ، أن المجتمعات الغربية التى اقتبسنا منها هذا النموذج التعليمى قد أدركت ما بفلسفته من قصور فسارعت إلى ابتكار صيغ أخرى تساعد على أن يقوم التعليم الثانوى بوظيفته الأصلية من حيث الإعداد للمرحلة العالية ، وفى نفس الوقت يزود طلابه بعدد من

المهارات وقدر من المعلومات وبعض من الاتجاهات التى تساعد من لا تتيح له الفرص مواصلة التعليم أن يخرج إلى الحياة العملية مسلحا بما هو ضرورى مغالبتها ليتحول المواطن إلى طاقة تحريك للقدرة الاجتماعية فى كليتها ، بدلا من أن يكون " كلا " على الجماعة التى ينتمى إليها .

والحق أقول ، أننا تجاوبنا مع هذا التطور فى النظر إلى فلسفة التعليم الثانوى ، فضمنناه تقاريرنا ، بل ونصصنا عليه فى القوانين والقرارات ، لكنك ، إذا أعملت نظرا بسيطا سريعا فى مواقع هذا التعليم وجدت أن الفلسفة المتطورة ظلت معتقلة داخل الأوراق ، مسلسلة بالكلمات ذات الجرس الرنان البديع ، بحاجة إلى تحرير لتنطلق إلى آفاق الحركة المجتمعية تمدها بأسباب القوة والحيوية والفعالية .

وطوال تطورها فيما تلا العهد الأول . من عهود وسنوات ، ظلت المدرسة الثانوية قلقة فى مدتها ، مضطربة فى تنظيمها ، غامضة فى فلسفتها ... فمعظم الجهد كان يوجه ، أحيانا ، إلى مرحلة التعليم الأولى ، انطلاقا من أنها قاعدة الهرم التعليمى كله ، إن حسنت حسن التعليم ، وإن ساءت تبخرت الآمال فيه . والغالب الأعم أن توجه العناية للتعليم العالى ليحظى بنصيب الأسد لما يمثله من مكانة مرموقة وما يشكله من قوة ضغط اجتماعى ، أما التعليم الثانوى فقد أصبح كالابن الوسط ، حيث يستقطب الأكبر من الأبناء ،والأصغر ، بالاهتمام الأكثر من الوالدين .

ولعل المثال النادر الذى أوضح اهتماما خاصا بهذا التعليم ، ذلك التقرير الهام الذى كتبه أحمد نجيب الهلالى عن التعليم الثانوى عام ١٩٣٥ .

هذا عن الأصول التاريخية فى لمحة خاطفة ، فماذا عن الحاضر والمستقبل؟

من الملاحظ أن الأنظمة التربوية تتعرض لأنواع من الضغط ، بعضها ينبع من الداخل ، والبعض الآخر يأتيها من من الخارج ، يحدث هذا بالنسبة لنظم التربية فى العالم ، ولنظام التربية فى مصر ٠

فالضغط من الداخل ناتج عن اختلال التوازن بين النمو المتسارع لما هو مطلوب من النظاموالآمال المعقودة عليه وبين درجة أقل بالنسبة لما يتوافر لهذا النظام من إمكانات النمو ، فضلا عن تركة مثقلة بالأعباء تراكمت عبر سنوات طوال ٠

أما الضغط من الخارج ، فقد صار شديدا للغاية فى عصرنا هذا ،وأخذ يتجلى فى صور لم تكن معروفة من قبل ، ويحدث أنواعا من التطور المفاجئ ، ويغير رأسا على عقب ، العناصر الأساسية فى الوضعية التربوية ٠ لقد أتى العلم والثقافة بالبرهان الساطع على ما يتمتع به كل منهما من سلطان ومن إمكانات واسعة فى هذا العصر ،ويتميز القرن العشرون بوثبة عظمى إلى الأمام فى مجال المعرفة ، وباهتمام المسئولين بالبحث العلمى والابتداع ، كما أنه يتميز بالتغير المتسارع وبتزايد عدد العلماء والباحثين ، حتى أن أكثر من تسعين بالمائة من العلماء والمخترعين الذين ظهروا فى تاريخ البشرية كلها ، يعيشون فى عصرنا اليوم ٠

وساء نظرنا إلى عالم الطبيعة ، أو إلى عالم الحياة الاجتماعية ، فإننا سوف نجد للثورة العلمية التقنية أثرا واضحا ، ممن حيث التغيير والتطوير ٠ ثم إن هذه الثورة مصحوبة بحركات ثقافية واتجاهات فنية لها علاقة بتهذيب النفوس ، والنهوض بالتعليم ٠ وقد انطلقت هذه الحركات كلها فى نفس الوقت ، مما دعا البعض إلى أن يطلقوا عليها تسمية " الثورة الثقافية المزدوجة التابعة لعصر الصناعة " ٠ وهى مزدوجة لأنها تستمد قوتها من سلطان العقل ومقدرة الخيال ، وتصدر كذلك عن اللامعقول والعاطفة على حد سواء ٠ إن هذه التطورات الفكرية قد وضعت التربية أمام مسئوليات جديدة لم تتضح

معالمها بعد تمام الوضوح ، مما يجعل طريق العمل أمام رجال التربية طويلا وشاقا .

وإذا كنا فى عصر العلم والتنبوء والدراسات المستقبلية فى حاجة إلى أن نرسم صورة مجتمعنا فى كل ما يتصل بالاقتصاد والنمو والتقدم العلمى والتقنى ، فنحن أحوج فى أعماق الأمر إلى أن نرسم صورة هذا المجتمع فيما يتصل بحياته الاجتماعية والفكرية والإنسانية . وإذا كانت الطاقات الزراعية والصناعية وسائر القطاعات ، من مشاغلنا وهمومنا وما نجهد لتنميته والتخطيط له ، فالطاقات البشرية والقدرات الإنسانية لابد أن تحتل مكان الصدارة فى مساعينا التخطيطية وجهودنا المستقبلية ، فلن نربح شيئا إذا نحن خسرنا الإنسان ، ولن ننقذ شيئا إذا نحن لم ننقذ ثروتنا الفكرية والروحية ، وإن لم نتعهد بالرعاية بمعناها الشامل ، طاقة وثروة كل ثروة ، نعنى الدوافع النفسية والفكرية . ونحن أولا نطمح إلى أن نبنى حضارة إنسانية ، حضارة جديرة بالإنسان وسعادته ،ولن يكون همنا أن نبنى زراعة أو صناعة أو سواهما من متاع الإنسان ، هذا إن صح أن فى مقدورنا أصلا أن نبنى أى شئ بدون بناء الإنسان .

وبناء الإنسان فى مجتمعنا وعصرنا مهدد ، وتلك هى المسألة ،وعلى رأس مشكلات الإنسان ، تأتى مشكلات بناء الشباب لأنهم الطليعة والمحرك والمجدد والأمل .

وبناء الشباب فى مجتمعنا وعصرنا ، محفوف بالمخاطر ، والطريق إليه تزداد تعقيدا يوما بعد يوم ، ومعنى هذا أ، الجذوة والموقد فى بناء مجتمعنا وحضارتنا يمكن أن يعرضنا أيضا للخطر ، بل يمكن أن يهدد مستقبل الأمة ، ما دام الوقود لاهثا مهددا بالانطفاء .

وإذا كانت الدعوة لبناء الشباب لا تتأتى بمجرد الصياح وإن علا ، ولا تتأتى بمجرد الخطب وإن حلت كلماتها ، وإنما بالجهد الفكرى والبحث العلمى المدقق المتأنى ٠

وإذا كانت الدعوة إلى بناء الشباب لا تتأتى فى أواخر مراحل نموه فى الجامعة وإنما فى مرحلة نموه الأولى قبل ذلك ، كان من الحيوى للغاية أن يحظى التعليم الثانوى بمزيد من الاهتمام ٠

ويهمنا هنا أن نشير إلى أن المقصود بالتعليم الثانوى فى مفهومنا هو تعليم ما بعد المرحلة الأولى ، ولا شك أن هذا المفهوم أقرب إلى الواقع ، طالما أننا نفهم من تقسيم التعليم إلى مراحل ، أن كل مرحلة تعليمية تقابل مرحلة نمو نفسى مقابلة ، ومدارس ما بعد التعليم الأساسي ، تتلقى أبناءها من الناشئين الذين ودعوا مرحلة الطفولة ودخلوا مرحلة المراهقة ٠

وهذا التصور النفسى على درجة كبيرة من الأهمية نظرا لأن الصفات النفسية السائدة فى كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة تتمايز فى خصائصها عن المرحلة السابقة عليها ، وعن المرحلة التالية لها ٠ حقيقة لا توجد حدود فاصلة بين كل مرحلة وأخرى ، بل توجد بعض الظواهر المتداخلة ، ولكن الشكل العام للناشئ يختلف ، كما أن أهداف كل مرحلة تعليمية تتباين وفقا لذلك ، الأمر الذى يترتب عليه أن تختلف المناهج وطرق التدريس وأساليب النشاط والإدارة ، وغير ذلك من جوانب العمل التربوى ٠

ويعد هذا التعليم " الثانوى " من المراحل الهامة التى تحتل موقعا رئيسيا فى النظم التعليمية الحديثة فى البلاد المتقدمة والنامية على حد سواء لما لها من أثر فى تكوين المواطن السوى وإعداده للحياة المنتجة فى مجتمعات أوائل القرن الحادى والعشرين ٠

وإذا كان الغرض من التعليم الأساسى فى المجتمع الذى ينشد الديموقراطية إنما هو تزويد التلميذ بحد أدنى من الثقافة يمكنه من أن يعرف نفسه وبيئته

ووطنه ليكون عضوا فعالا فى بيئته الاجتماعية . وإذا كانت وظيفة التعليم الأساسى هى إعطاء الفرد مقدارا من العلم لا يستطيع أن يعيش بدونه فى بلد متحضر ، فإن وظيفة التعليم الثانوى أرقى من هذا جوهرا وأبعد منه مدى لأنه يتجاوز بالتلميذ هذا المقدار اليسير الذى لابد منه إلى مقدار أرقى ربما استطاع الفرد أن يعيش بدونه ، لكنه إن فعل ، كان رجلا من الدهماء ، ضئيل الحظ من المعرفة ،محدود النصيب من الثقافة ، صالحا لأول مراتب العيش عاجزا عن أن يرقى بنفسه إلى خير من هذه الحال التى قسمت لعامة الناس .

وبمعنى آخر ، فالتعليم الأساسى إنما هو تعليم كل أبناء المواطنين ، لا ينبغى أن يفلت منه واحد من أى طبقة من طبقات المجتمع مهما تكن ، على حين أن التعليم الثانوى ضرورة للغالبية من أبناء المواطنين ، والتعليم العالى ضرورة لصفوة المجتمع وخلاصتها ولقادة العمل فى مختلف الفروع .

ومن الواضح أن المدرسة الثانوية يجب أن تكون لها أهداف تسيرها وفلسفة تهديها فى كليات عملها وفى تفاصيله ، لكى تستطيع أن تؤدى الوظيفة المطلوبة منها . وتختلف تفاصيل هذه الوظيفة باختلاف الأمم وظروفها وما تمر به من تطورات . ولعل فترة النهوض التى تستقبلها الآن تتطلب نظرة لا تجعل المدرسة حانوتا للعلم ، يأتى إليه المتعلم ليشترى العلم بالنقود أو ليحصل عليه مجانا ، لكى يكسب من وراء ذلك الشهادة التى سيمنحها آخر الأمر ، وإنما تجعل منها مراكز لتدريب أفراد الجيل المقبل على مواجهة تبعاتهم المستقبلية ،وإن شئنا الدقة فهذه النظرية تتطلب من المدارس أن تكون مصانع لصورة جديدة من صور الصناعات الثقيلة . .صناعة الشخصية الإنسانية .

وتخطئ المدرسة الثانوية إذا ظنت أن خطط التطوير يمكن أن ترسم فى ديوان الوزارة على صورة خطط ومناهج ونظم ،وأن تملى على المدارس فى صورة أوامر وتنبيهات ومنشورات ، لأن كل ذلك لا يمكن أن يعطى غلا الهيكل الذى تبنى المدرسة عليه عملها الأساسى . إن الوزارة لا يمكن أن

تحل وحدها كل مشاكل المدرسة الثانوية ، وهى لا ترسم لهـا إلا الخطـوط العريضة للسياسة التعليمية ، ومن هنا تبدأ المدرسة عملها الشاق لا فى التنفيذ الآلى بل فى رسم الخطط التى تمكنها من أداء المهمة التـى كرسـت نفـسها لأدائها • وإنمن أكبر أخطائنا فى المدارس الثانوية أننا لا نفهم وظيفتها علـى هذا النحو ، فنظن أن الوزارة قد فكرت لنا ،وحلت أو يجب أن تحل ، جميـع مشاكلنا ،وما علينا إلا أن نسير قدما كما يسير قطار السكة الحديدية ، وقد ملئ بالوقود ، على قضبان مرسومة ، فيصل إلى مكانه فى الموعد المقرر •

إن هذا يعنى أن على المدارس أن تقوم بإعادة تفـسير المـنهج وخطـة الدراسة ونظامها العام ، عليها أن تقوم بإعادة تفسير كل ذلـك حتـى يكـون وضعه موضع التنفيذ ، مؤديا إلى الغاية المرموقة ، ومعنى ذلـك أن تنظـر المدرسة إلى المناهج على أنها وسائل قد تؤدى لغايات مختلفـة ، إذا نفـذت بطرق مختلفة ، وعلى المعلمين أن يبحثوا معا عن الطريق الذى يجعل التعليم منتجا دافعا للطالب نحو الإدراك الصحيح لمسائل العلم ومسائل الحياة ، ونحو التفكير المستنير ، والعمل المنتج الفعال •

إن عصرنا لم يعد عصر معجزات خارقة للنـواميس الكونيـة ، ولـن نستطيع ، فى أى مجال ، أن نستخرج من الأشياء إلا ما نضعه فيها • وأهـم سمات هذا العصر تلك المحاولة للسيطرة على مجرى الأحداث عـن طريـق الدراسة والتنظيم والتنبوء والتخطيط • وموطن القـوة فيـه ، ذلـك الـسعى لامتلاك المستقبل وصياغته وقيادته ، بحيث يغدو ملك أيدينا ورهن مـشيئتنا ،وبحيث يكون لنا فى ابتكاره وصنعه شأن ونصيب •

الوحدة التى غلبها غلاب* !

أرجو الا يتبادر إلى ذهن القارئ أننى بسبيل الحديث عن وحدة كتلك التى يتحدثون عنها فى عالم السياسة ، فهكذا يوحى العنوان الذى نحت من أغنيـــة شهيرة كانت تتردد زمن الوحدة التى قامت بين مصر وسوريا ســـنة ١٩٨٥ ، ألا وهى أغنية " وحدة ما يغلبها غلاب " لمحمد قنديل**

أما الوحدة التى نعنيها هنا فهى تلك التى استهدفها المسئولون من التنظـــيم الذى استحدث لكليات التربيةعام ١٩٧٠ ، بدمج كليـــات المعلمـــين وكليـــات التربية ٠

ومعذرة لأن أعيد حديثا مكررا بين أهل التربية لا لشئ إلا لأنه هو الذى كان معنيا بهذا الدمج ألا وهو النظام التكاملى والنظام التتـــابعى فـــى إعـــداد المعلم٠

لقد كانت كليات المعلمين تسير وفقا للنظام التكاملى الذى يلتحق الطالـــب بمقتضاه بالكلية بعد حصوله على الثانوية العامة حيث يدرس لمدة أربعة أعوام مواد التخصص التى يريد أن يعد لتعليمها لطلاب التعليم الثانوى أو الاعدادى ، من العلوم الطبيعية والرياضية واللغات والعلوم الاجتماعية ، بالإضافة إلـــى العلوم التربوية والنفسية ٠

وكانت الميزة الساسية لهذا النظام ، أن الطالب مهيأ نفسيا منـــذ التحاقـــه بالكلية للعمل معلما ، والتهيوء النفسى عام مهم يمكن أن يساعد على التوفيق

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ٢٩ ، ١٩٩٠

** كانت روح العروبة لا تزال تعيش على بعض ذكرياتها الحلوة ، فكان البعض يتذكر هذه الأغنية الوطنية الجميلة ، لكن أجيالنا الحالية بطبيعة الحال لا تـــذكرها ، وأصبحنا جميعا ننظر إلى " الوحدة " وكأنها تحولت إلى شئ من الأساطير السياسية!

فى العمل ، لكن عيبه الأساسى كان فى ضعف حصيلته من مادة التخصص ، حيث لا يدرسها بالفعل مدة اربع سنوات مثل أترابه فى كليات الجامعة الأخرى ، نظرا لاحتلال العلوم التربوية مساحة تزيد بعض الشئ على ربع العدد الكلى من ساعات الدراسة،وكان الرد الذى يقال أننا لن نخرج عالما فى الكيمياء أو الفيزياء أو اللغات ، وإنما معلما لها ، وبالتالى فالقدر الذى يتلقاه يكفى لأن يمكنه من القيام بمسئولية التعليم للتعليم قبل الجامعى .

لكن هذه الحجة أصبح من السهل الرد عليها الآن ، فهناك من يؤكدون أن حجم المعرفة المتزايد فى العصر الحالى يحتم على المعلم أن يكون متعمقا فى المادة التى يعلمها ، فضلا عما هو مرجح من أن التعمق فى المعرفة يتيح فرصة أكبر لحسن التعلم والقيام بعمليات الشرح والتحليل وضرب الأمثلة وعقد المقارنات والربط والاستنتاج والتبسيط والانتقاء ، إلى غير هذا وذاك من عمليات أساسية لابد أن تقوم عليها عملية التعليم حتى تؤتى أكلها ضعفين. ومن هنا فإن هذا الفريق يلح على أن تمتد الدراسة فى كليات التربية إلى خمسة أعوام ليتحقق بذلك :

- رفع المستوى الأكاديمى للمعلم مما يشد أزره أمام تلاميذه وأمام النمو المتزايد للمعرفة العلمية ويتيح له الفرصة – إذا اراد – أن يستكمل دراساته العليا بكليات التخصص الأخرى .
- رفع المستوى المادى للمعلم منذ بداية عمله لما يستتبعه هذا من " تميز مالى " لابد من الحصول عليه نتيجة زيادة سنوات الدراسة .

كذلك ظهر من التطبيق أن الطلاب لا ينظرون – فى هذه الكليات – دائما ، وفى معظم الأحوال ، إلى العلوم التربوية نظرة تعاطف وتقدير ، ويشعرون تجاهها " بالاضطرار " ، وكأنها " شربة " لابد منها . ومن غير شك ، فإن شعور " الاضطرار " فى دراسة علم ممن العلوم من شأنه أن يضعف قدرة

طلابه على التحصيل والاستيعاب • وإذا كان من يقومون بتدريس هذه العلوم يتحملون جزءا من المسؤولية فىهذا الشأن من حيث ندرة التجديد والربط بين الاحتياجات الحقيقية للمعلم والمجتمع وبين محتواها ، وكثرة الحشو والتكرار ، فضلا عن ضحالة المستوى العلمى فى أحيان غير قليلة ، إلا أننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن قيام بعض أساتذة التخصص بتغذية هذه المشاعر غير الودية تجاه العلوم التربوية بين الطلاب •

أما كلية التربية – بوضعها قبل الدمج – فقد سمى نظامها بالتتابعى ، على أس أن الطالب يلتحق بها بعد أن يكون قد انتهى من دراسته الجامعية الأولى فى الآداب أو العلوم أو الزراعة أو غير هذا وذاك من التخصصات التى كان مسموحا بها ، ثم يدرس مدة عام متفرغا للعلوم التربوية والنفسية •

وكانت الميزة الأساسية لهذا النظام هى تعمق الطالب فى مادة تخصصه ، فهو قد أمضى أربع سنوات يدرسها ، لكن كان يعيبه أن الطالب كثيرا ما يتعمق فى دائرة معينة لا تغطى ما سوف يقوم بتدريسه للطلاب ، فهو إذا كان قد تخرج – مثلا – من قسم التاريخ بكلية الآداب ، فهو عندما يدرس فى سنوات الإعدادية يدرس للطلاب تاريخ وجغرافيا ، وهو لم يتعلم الجغرافيا ، وهو قد يكون متخصصا من كلية العلوم فى تخصص بعينه ، ضيق ، لكنه يتخرج ليدرس مقررا عاما باسم " العلوم " شاملا عدة تخصصات فرعية •

كذلك من ميزاته أنه يتعلم العلوم التربوية كلها متفرغا مختارا ،ومن ثم لا تكون هناك مشاعر " الاضطرار " و " الجبر " ، ويرد على ذلك بأنه ، غالبا ، ما يجئ بعد تخرجه من الدراسة الجامعية الأولى ، إذا لم يجد أمامه أبواب العمل مفتوحة فى تخصصه ، فيكون شعوره بالاضطرار لا يرتبط بفئة العلوم التربوية ، وإنما بالمهنة نفسها •

وهكذا ، كما هو معروف ، لكل حسنات ، ولكل عيوب ، مما دفع أولى الأمر فى ذلك الوقت إلى تلك الصيغة الحالية التى تجمع بين النظامين •

لكن أخشى ما أخشاه أن تكون نتيجة التطبيق ، أن الصيغة الحالية قد جمعت بين " عيوب " النظامين أكثر مما جمعت بين محاسنهما !

ترى ما هى بالفعل نتيجة التطبيق ، وقد مر عليها عشرون عاما ؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل تحتاج إلى دراسة يقوم بها فريق عمل تستغرق وقتا طويلا ، وتتعمق الزوايا والجوانب المختلفة ، ومن هنا فأنا أقف عند حد تسجيل "انطباعات شخصية " نتيجة مكابدة وحصيلة خبرة ، وصدق من قال " ولا ينبؤك مثل خبير " !

إن الهدف من النظام التكاملى لم يكن إعطاء الطلاب جرعات من علوم التخصص تماثل نظيراتها فى كليات الجامعة الأخرى ، وإنما إعطاء نوع من المعرفة " الممهنة " ، أى المكيفة تكييفا خاصا لمهنة التدريس ، وهو الأمر الذى لم يحدث ن فالغالبية تحرص على أن تتشابه مع ما يتم فى الكليات المناظرة ، بل وهناك عدد غير قليل يجعلون ذلك هدفا حتى يدرءوا عن طالب التربية تهمة نقص علمه بالتخصصات ، ولأن مدة الدراسة لا تسعف فعلا ، تكون النتيجة غير طيبة •

ومما يثير علامات استفهام ، ذلك السعى الذى استغرق سنوات عديدة حتى نجح فيما اراده له أصحابه ، وهو الأمر المتصل بالدراسات العليا فى التخصص فى كليات التربية • لم تكن القضية فى أغلب الأحوال تتعلق بمدى الحاجة بكليات التربية إلى دراسات عليا تخصصية ، وإنما كانت : لماذا لا يكون لدى أساتذة التخصص دراسات عليا مثلما هو الأمر بالنسبة لأقرانهم فى كليات التخصص الجامعية ؟ ولسنا فى حاجة إلى التنبيه إلى أن الطالب الذى يحصل على الماجستير فالدكتوراه ، لا يهدف إلى البقاء فى التعليم العام لإفادة طلابه من غزير علمه ، وإنما يهدف بها ترك التعليم العام بحثا عن مكان آخر •

فإذا قلنا أن هذه الدراسات أفادت فى إعداد أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، من علوم التخصص ، قلنا : لقد كانوا يستطيعون ذلك فى كليات الآداب والعلوم ، وخاصة إذا نفذ الاقتراح الخاص بزيادة سنوات الدراسة إلى خمس سنوات • ومن المعروف أن من يدرسون فى هذا النوع من الدراسات العليا التخصصية فى كليات التربية لا يصلحون بكل أسف للعمل بها ، وليسوا جميعا معيدين ومدرسين مساعدين ، ولا ندرى فى أى مجال سيعمل حاصلو الدكتوراه من الخارج ، خاصة وأنها شهادة غريبة فى مسماها (إعداد المعلم) لتلافى اعتراضات أساتذة كليات الآداب والعلوم • وعلى العموم ، فهذه التجربة لم تنتقل بعد إلى كل كليات التربية ، وتقتصر على تربية عين شمس •

ولكى نتأكد أن " الوحدة " لم تؤت أكلها ، فلننظر ماذا يحدث عادة فى موسم انتخابات العمادة* ، إذ عادة ما يشهر المعسكران أسنحتهما : التربويون ، والتخصصيون ، وكل فريق يحرص على أن يجئ العميد من داخله ، على الرغم من تلك الشعارات والعبارات الإنشائية الحلوة الناعمة التى نسمعها علانية ، ويقال غير ذلك داخل الغرف المغلقة وخلف الستار •

وعندما أتيحت الفرصة لمعسكر التخصصين أن يجئ العميد من بينهم بدأت التجربة تسفر عن توسع تدريجى على أرض هذا المعسكر ، من حيث تفريع التخصصات وتكثير الأقسام بناء على ذلك ، دون أن يحدث شئ مماثل فى المعسكر الآخر ،وإذا بالتربويين يصبحون قلة وتجئ القرارات ، غالبا ، وفقا لما تريد الأغلبية ، كما تقضى بذلك قاعدة التصويت فى النظام الديموقراطى بالمفهوم الشائع •

---

* كان اختيار العميد يتم بالانتخاب من أساتذة بالكلية ، وتم تغيير هذا عام ١٩٩٤ ليكون بالتعيين •

ويرغب أساتذة تربية كبار ، عادوا من عملهم بالدول العربية بعد سنوات غربة طويلة بعض الشئ ، العمل أساتذة متفرغين ، فلا يرحب بهم بحجج معلنة متهافتة ، لكنك لو فتشت عن السبب الحقيقى ، لوجدت أنه الخوف من أن تكثر أصوات التربويين فترجح كفتهم فى الانتخابات !

إننى أشعر باستحياء وأنا أذكر هذه الأمور ، فلست مؤيدا لهذه الأساليب ولا لتلك الروح ، ولا هذه الاتجاهات الطائفية المهنية المدمرة لكل الأطراف حتى من يتصورون أنهم قد أحرزوا نصرا ، لأن العمل إذا كان الأطراف حتى من يتصورون أنهم أحرزوا نصرا ، لأن العمل إذا كان واحدا حقا ، ووحدويا حقا ، فلا يمكن أن يتم نصر فريق على حساب فريق ، وصالح العمل نفسه يتطلب انتصار كل من ينتمون إليه فى التغلب على المشكلات والانتصار على الصعاب وتطوير الجهود سعيا نحو تحسين الموقف الكلى للجميع .

لقد أصبحت أشعر الآن أن المسألة تحتاج إلى إعادة بحث ودراسة ونظر بعد مرور سنوات عشرين على التجربة ، ما إيجابياتها وما سلبياتها ؟ هل يكون الحل بالعودة إلى النظام القديم ؟ من الصعب الإجابة عن هذه التساؤلات بالإيجاب -: هل تظل كليات التربية كليات للتربية فقط ، ويدرس الطلاب علوم التخصص فى كليات الآداب والعلوم ؟ ربما كنت شخصيا أميل إلى هذا ، لكن هناك ، كما يؤكد زملاء كثيرون ، أن كليات تربية تقوم بهذا بالفعل نتيجة عجزها عن تكوين أقسام تخصصية ، وخبرة هؤلاء ليست طيبة ، فطلاب التربية يشعرون فى كليات التخصص بغربة شديدة ،ويشكون من مشاعر دونية تجعلهم وكأنهم مواطنين من الدرجة الثانية .

طبعا حل هذا الموقف ربما يكون فى نظام المقررات أو الساعات المعتمدة ، حيث تكون المجموعات المسجلة لمقرر من المقررات جامعة لفئات متنوعة من الطلاب ومن ثم لا يكون هناك مجال لمعاملة خاصة يحظى بها

فريق ويحرم منها آخر ، أو يعامل بعكسها • لكن ظروف الجامعات المصرية عامة وكليات التربية خاصة من حيث كثرة أعداد الطلاب ربما تحـول بيننـا وبين إمكانية تطبيق هذا النظام ، وربما أصبح قريب المنال فى ظل الـسياسة الحالية نحو تقليل أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات رغم تحفظنا على تلـك السياسة •

إننى إذ أطرق هذه القضية لا أقصد أن أقدم حلا ، بقدر ما أقصد أن أثيـر قضية لابد أن يدور حولها نقاش مستفيض ، ولا يردنا عن ذلك أن مثل هـذا النقاش تم فى أواخر الستينيات وحسم بالتنظيم الحالى ، فوقتها كانت التجربـة هى تجربة نظامين منفصلين ، أما الآن فالنظام الجامع بينهما يحتاج إلى وقفة ويحتاج إلى تقويم •

البحث التربوى ٠٠إلى أين* ؟

إذا كانت العملية التربوية قرينة الحياة ، حيث يمتد بها العمر امتداد حياة الإنسان ، إلا أنها " كموضوع " لتأمله والتفكير فيه ، قد تأخرت إلى حد ما لترتبط بمدى ما أحرزه العقل البشرى من نضج سمح له بالامتداد إلى ذاته : فاحصا لنفسه ،مختبرا مدى قدرته على عمق التحليل ،وإحاطة التفكير وشمول النظر ، وبمعنى آخر ، فإن التربية " كموضوع " للدراسة، اقترنت فى نشأتها بنشأة التفكير الفلسفى ٠

وفى مصرنا الحديثة ، فإن " التحديث " ، إذا كان قد تناول " التعليم " تنظيما ،وموضوعا ، منذ أوائل القرن التاسع عشر ، إلا أن عملية " التربية " ظلت تجرى على أيدى الناس سواء داخل جهاز التعليم أو خارجه على نفس النهج الذى كانت تجرى عليه عملية " التطبيب " لدى الجمهرة الكبرى من عامة الأمة وجماهيرها ، وممثل هذه العملية الشهيرة هو " حلاق الصحة " ، أى أن عملية " التربيب " لم تكن إلا ثمرة نهج " الخبرة " القائم على الذاتية والتعميم غير المنضبط ، والمنطق الذى يستقيم حينا ،وقد يعوج كثيرا ٠

من أجل هذا مرت أعوام وسنون ، بل قل عقود ، كادت أن تقرب من إكمال قرن من الزمان ،والقوم يعلمون مكتفين بمجرد العلم بما يعلمون دون أن يقلقهم الجهل بكيفية تعليم هذا الذى يعلمون ، حتى برزت أول مدرسة للمعلمين فى عالمنا العربى بإطلاق ، نتيجة تقرير قوميسيون المعارف ١٨٨٠ يخطئ إذ يظن أن إعصار الامبرالية على يد البريطانيين الذى هب بعد ذلك بعامين قد عوق المسيرة ، فأنا أزعم أن هذا الإعصار مستديم على هذا البلد ، بدأ قبل

---

* مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، الجزء ١٦ ، يناير ١٩٨٩

عام ١٨٨٢ ، وأزعم أنه لم ينته حتى هذه اللحظات ، كل ما هنالك أنه قد يجئ على يد قوم مرة ، وعلى يد قوم آخرين مرة أخرى : قد يكون صـريحا فـى فترة ، متخفيا فى فترة أخرى ، عسكرى المظهر مرة ، غير عسكرى فى مرة أخرى !

وهكذا ، عندما بدأ القوم يدركون على استحياء ضرورة العلم بكيفية تعليم ما نعلم ، بالإضافة إلى العلم به ، بدأت "التربية " ، " كموضـوع " للـدرس والتفكير تأخذ شكلا لا نستطيع أن نزعم أنه شكل واضح القـسمات ، محـدد السمات ، ذلك أن هذا الدرس ،وذاك التفكير ، ظل نهجهما " لفترة " فكرة هنا ، و" سبحة " خيال هناك •

حتى إذا بدأت معاهد التربية تنهج نهج العلم فى خطوه ، وتتوسل بوسـائل وطرائق بحثه ، شهدت التربية مرحلة ثالثة جديدة عليا :

كانت الخطوة الأولى : عندما انحصرت فى نطاق الخبرة الحياتية الساذجة ••

وكانت الخطوة الثانية ، عندما أصبحت موضوع تفكير يقوم على التأمـل ومجرد النظر العقلى المجرد ••

أما فى هذه المرحلة ، فقد أصبحت تعتمد على البحث العلمى ، فوضـعت أقدامها على طريق أن تكون علما •••

إن هذا المد الواضح للبحث العلمى أسلوبا للتعامل مع الأمور يكتسب فـى مجال التعليم أهمية خاصة بالنسبة لصناعة القرار ، ففى كثير من المجـالات يؤدى الخطأ فى القرار إلى أضرار لا شك فيها ، تتباين حدة واتساعا باختلاف مجالات الحياة ، لكننا نؤكد أن الخطأ فى قرار يتصل ببناء البشر ، يفوق فـى الخطورة أى مجال آخر •

ومن هنا أصبح نهج العصر أن يسبق القرار عمليات متعددة من البحـث والفحص والدرس ، التى يجب أن تأخذ حقها من الزمن ومن اتـساع رقعـة

النقاش بحيث لا تجئ القرارات كطلقات رصاص فى ليل بهيم يسمعها النـــاس بغتة ، ولا يكون لهم بعد إطلاقها من سبيل .

كان الماضى عصر الأباطرة ، القرار هو الخطوة الأولى ، يصدر أولا ، ثم تتبعه الآراء والمناقشات والدراسات بحيث تقف وظيفتها عند حدود التحسين والتبرير والتقريظ .

وفى عصرنا الراهن ، عصر الجماهير ، ترنو الأبصار إلـــى أن يكـــون القرار هو الخطوة الأخيرة ، حيث تسبقه الدراسات والمناقشات والآراء بحيث تكون وزيفتها التشخيص والكشف والتحليل والاستشراف . لم يعــد العــصر عصر عنتريات تنهج نهج المباغتة بهدف إحراز النصر وبناء مجد شخصى ، وإنما هو عصر عقول تتحاور وأفكار تتبادل بعلمية ومنهجية بهدف بناء مجد الأمة .

معذرة ، صحيح أننى لست أكثر من رجل يقف على رصـــيف الـشارع التربوى ، ولكن ما يفوق هذا وذاك صحة ، أننى " إنسان " ، له الحق فى أن يفكر ويأمل ويحلم ! وإذا كان البحث أداة الإنسان فى استكناه أســرار الكــون الذى يحيا فيه ، فإن الأداة تحتاج إلى دليل يرشدها سواء السبيل ، وإن الباحث إذ يحمل بين يديه هذه الأداة العلمية أو تلك ، إنما هو كالسائر فى الطريـــق ، لابد له من خريطة تحدد له الاتجاه وترسم له مسالك الطريق ..

من أجل ذلك ، فإن البحث العلمى وحده لا يكفى لاستنهاض الأمة ما لــم تملك هذه الأمة خريطة حضارية تحدد مواقعها وخطوات سيرها .

وإذا كانت بعض المواثيق الرسمية تشير بعجالة إلى أن هذه الأمة عربيـــة إسلامية ، فإن الأمر لا ينبغى له أن يكون مجرد حلية تــزين بهـــا الكلمـــات والخطب والتقارير ، وإنما من الضرورى أن يتحول إلى خلايا حية فى نسيج الجسم الاجتماعى ، وعقل الأمة وثقافتها .

فإذا أردنا مثالا بسيطا لهذا الذى نقول بالنسبة لقضية البحث العلمى التربوى ، فسوف نجد من المقومات ما يمكن أن يعين الباحث فى الالتزام بالمنهج العلمى ، فالتفكير الصحيح لابد أن يقوم على الربط العلى بين الأسباب والنتائج ، ومن هنا فعندما قال قوم إبراهيم عليه السلام أنهم يعبدون الأصنام ، كان الرد الإله (قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ (٧٢) أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ (٧٣)) سورة الشعراء .

والدليل، والحجة أو البرهان شرط أساسى لقبول الفكرة والرأى (تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (١١١)) سورة البقرة .

والنظر ، بمعنى السعى بالمعرفة فى استكناه أمور الكون مأمور به (قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ (١٠١)) ، سورة يونس .

والمعرفة شرط لقيام الحوار والنقاش (هَا أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (٦٦)) سورة آل عمران .

وحواس الإنسان أدوات معرفة وفهم ، إن لم تستخدم ، هبط الإنسان إلى ما هو أدنى من مرتبة الحيوان (وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (١٧٩)) الأعراف .

والاتباع بغير دليل ، تقليد مذموم يستحق السخرية ، (وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ (١٧٠)) سورة البقرة .

و " الاستنباط " نهج مطلوب مشروط بالاستناد إلى مصادر الحق والعلم (وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى

أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُـــهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا (٨٣)) سورة النساء ٠

٠٠٠إلى غير ذلك من جوانب تنوء بها هذه المساحة ٠٠

وإذا كان العلماء يعتمدون على ما توافر لهم من طرائق العلم وأدواته كى يمضوا فى بحوثهم مرتادين الآفاق دراسة وكشفا ، إلا أن النهج الفلسفى يأبى عليهم أن يسيروا إلى ما شاء الحال بهم ، وإنما يوجب علينا أن نتوقف بين حين وآخر لإخضاع هذه الطرائق والأدوات نفسها للفحص والاختبـــار حتـــى يمضى بعض العلماء بعد ذلك فى طريقهم بقلوب مطمئنة وعقول مستيقنة ، أن خطوهم سليم ، وأن أفقهم يتسع لأحلامهم ٠٠

هل يمكن تحقيق اللامركزية
فى التعليم المصرى* ؟

فى أبريل من عام ١٩٣٨ تولى " محمد محمود " رئاسة الوزارة ، وكانت وزارة المعارف " التربية " من نصيب المفكر الكبير الدكتور محمد حسين هيكل ، وبعد فترة قصيرة سافر هيكل إلى أسوان ، وزار هناك مدرسة أسوان الصناعية ، فلما دخل إلى بهو الأفران حيث تصهر المعادن وجد حرارة مرتفعة إلى حد لا يطاق ، فقال يومئذ لناظر المدرسة : أنتم مدرسة صناعية فيكف لا تكون هنا مراوح كهربائية تلطف الحرارة ليزداد إنتاج الأساتذة وانتباه التلاميذ ؟ فأجابه الناظر : إن عندنا هذه المراوح لكنها معطلة ، ومنذ ستة أشهر أخطرت الوزارة بالأمر ، وطلب إليها اعتماد ستة جنيهات لإصلاحها ، لكن رد الوزارة لم يصله بعد ، فابتسم الوزير ، وقال : ادفع يا أخى هذه الجنيهات الست من جيبك حتى يأتيك رد الوزارة ، فهى لا شك ستوافق على هذا الإصلاح ، فأجابه : لا أستطيع أن أفعل ، فلو فعلت لارتكبت مخالفة أعاقب عليها !

حدث هذا فى عام ١٩٣٨ ، على الرغم من أن الوزارة كانت قد استدعت خبيرا إنجليزيا فى التعليم عام ١٩٢٨ لتقييم حالة التعليم فى مصر ، واصدر تقريرا ترجم إلى العربية عام ١٩٢٩ ، كان مما جاء به " إنه مما لا يحتمل الشك أن سياسة طبع التعليم بطابع واحد بأن تصدر الهيئة الرئيسية " الوزارة " خطط الدراسة وجداول أوقات الدروس وخطط الامتحانات النهائية وامتحانات النقل لاتباعها اتباعا شاملا إنما تؤدى فى الواقع إلى انحطاط القوة الحيوية فى نظام التعليم وتثبيط نمو القوة الذاتية وملكة الابتكار فى المعلمين ..." .

---

* نشرت بجريدة الوفد فى ٢٠٠٤/١٢٠/١٩

وهذا أهم ما يؤخذ على التعليم المصرى فى العقود الماضية ، بكافة مستوياته : نزوعه إلى " التنميط " وصب الجميع فى قوالب واحدة ، فتندثر قدرات الإبداع وتضعف احتمالات الابتكار ، أو قل وكأنها سياسة " القطيع " الذين يساقون أمام عصا الراعى ، لا حول لهم ولا قوة ٠

صحيح أن د٠هيكل استصدر لأول مرة قانون بتقسيم مصر إلى عدة مناطق تعليمية كخطوة مهمة نحو تفتيت المركزية ، لكن السلطة المطلقة ل " الديوان العام " ظلت هى المهيمنة على إدارة التعليم طوال العقود التالية ، ذلك لأن المسألة ليست فى استصدار هذا القانون أو ذاك فحسب ،وإنما هو يرتبط بدرجة عالية بجملة المناخ المجتمعى السائد عبر آلاف السنين ، ومن هنا لا تجد المسألة لا تخص وزارة التربية فقط ، ولكنها ظاهرة فى كل ركن من أركان الإدارة فى مصر ٠

انظر إلى تصريحات أى رئيس للوزراء عبر عدة عقود ، فسوف تجده يردد دائما أنه ، مع مجموعة الوزراء إنما يقومون " بتنفيذ " رؤية رئيس الدولة ، ثم انظر إلى تصريحات الوزراء ، فسوف تجد كلا منهم يؤكد أنه يعمل دائما فى ظل " التوجيهات " العليا ، فماذا تجد من كل مسئول يلى هذا الموقع العالى الكبير ؟

بل انظر إلى القوانين الخاصة بممارسة الحقوق السياسية ، تجد النصوص الجميلة فى الدستور ، ومع ذلك تحرص الحكومة على فرض ترسانة من القوانين التى تكبل هذه الحقوق ، فقيام حزب معارضة للحكومة ، يقتضى موافقة الحكومة نفسها ، من خلال " برافان " اسمه لجنة الأحزاب ، وهى فى الحقيقة لجنة حكومية فعلا وإن لم تكن كذلك شكلا ، فماذا تنتظر أن يكون رأيها ؟ كلما كان الحزب المطالب بالإشهار ممثلا لجماهير واسعة حقيقية لابد من الاعتراض عليه ، وكلما كان هشا لا جماهير له ، فلا ما مانع من الموافقة!

وحدّث ولا حرج على ما يحدث فى الانتخابات ، مما يشير إلى حـرص الحكومة على أن تظل المناقشة ويظل الحوار داخل مجلس " الشعب " بيـدها هى لا بيد " الشعب " !!

إن القيمة الموروثة لنظام الإدارة فى مصر تؤكد على أنها تسير دائما فى اتجاه واحد ، من أعلى إلى أسفل ، وقلما ترتد بدورها من أسفل إلى أعلـى ، ولو سقنا مثالا فسوف تجد مناهج التعليم ترسم دائما من خلال لجنـة تـشكلها الوزارة ، ثم " تنزل " ، مع الكتب المؤلفـة فيهـا ، إلـى الإدارات ، ومـن الإدارات إلى المدارس ، ومن المدارس إلى المدرسين ، والمفروض أن تبـدأ من أسفل ••• فالمدرسون هم الذين يقفون عند خط الإنتـاج الأول ••هـم الأدرى بواقع الحال ، لكن يقف :لأمر بهم عند حد التنفيذ ، وإن كان هـذا لا ينفى أنه يطلب منهم أن يبدوا ملاحظاتهم على المنهج والكتاب ، لكـن هـذه الخطوة تظل شكلية " ديكورية " إلى حد كبير ، ولم نسمع من قبل أن المناهج تغيرت أو أن الكتب تغيرت بناء على آراء المدرسين •

حتى التكنولوجيا الحديثة ، والتى تبـدت فيمـا عـرف باسـم " الفيـديو كونفرانس " التى كان يمكن أن تكون وسيلة فعالة لسماع صـوت جمـاهير المعلمين ، إذا بها تتحول – كما لمسنا فى الفترة السابقة – إلى تفعيـل قـدرة صاحب السلطة الأعلى على متابعة كل همسة تقال وكأنـه تحـول إلـى أداة مخابراتية تمكن المسئول الأول من أن يسمع دبيب النملة•

لقد رسخ الميراث التاريخى الطويل فى الوجدان مع الأسف الشديد قيمـة للسلطة جعلها وكأنها " معصومة " من احتمـالات الخطـأ ، والنظـر إليهـا باعتبارها هى صاحبة الحكمة ، والتى ترى الأمور فى حقيقتها ، بينما سـائر خلق الله يرى كل منهم جانبا بعينه دون آخر ، والسلطة العليـا هـى الأدرى بالمصلحة العامة ، بينما كل فرد ينظر إلى الأمور مـن زاويـة اهتماماتـه ومصالحه (ما أريكم إلا ما أرى) ، ومن هنا ورث المصريون بعض الأمثال

الشعبية التى تعبر عن تقديس صاحب السلطة فقالوا : " اللى لـــه ضـــهر مـــا ينضربش على بطنه " و " يا بخت من كان النقيب خاله " و " اللى يتجوز أمى أقول له يا عمى " و " لو دخلت بلد ولقيتهم بيعبدوا عجل ، حش وارمى لـــه " ...وهكذا .

وللراحل الدكتور جمال حمدان ، وغيره كثيرون ، تفسير تاريخى ثقـــافى جغرافى لأصول المركزية فى مصر مما جعلها ، معظم فترات التاريخ تتـــسم بالقهر والاستبداد ، وذلك نتيجة لاعتماد مصر كلها – عبـــر آلاف الـــسنين – على مصدر واحد يهبها الحياة وهو نهر النيل ، مما اقتضى واحدية السلطة ، حتى تتمكن من تكتيل الجهود لحسن استغلاله ، ودرء مخاطره ، والعدل فـــى توزيعه على سائر المواطنين ، ومن هنا كانت مصر أقدم دول العالم معرفـــة إلى طريق الحكومة الواحدة المهيمنة على مقاليد الأمور ، وبلغ من سطوتها أن ألهها المصريون ، وقدسوها .

وعبر قرون كنا نلحظ فى قرانا أن كلمة " الحكومة " تبث الرعـــب فـــى القلوب ، وننظر إليها دائما لا على أنها " الراعية " ، أو الخادمة " ، بل هـــى المهيمن ، الجبار ، القاهر ، الذى يملك حق المنع ، كما يملك حق المـــنح ، لا راد لكلمتها ، حتى كان " الباشكاتب " الذى لا يزيد راتبه عن أربعة جنيهـــات مثلا صاحب سطوة تفوق آخرين من الريفيين الذين يملكـــون أضـــعاف هـــذا الدخل ، لأن الأول هو الممثل للحكومة ، والثانى هو الممثل للأهالى ، وفـــى سوق الزواج كانت كفة " الموظف " – مهما قل دخله – تـــرجح غالبـــا كفـــة التاجر والصانع ، مهما علا دخل كل منهما .

ومن هنا تجد هذا التكالب المميت على السلطة أيا كان مستواها ، حتى لقد ظهرت تلك الشخصية الكاريكاتورية " عبده مشتاق " لتشير إلى أننا لو استثنينا الأطفال وكبار السن ، فسوف تجد بقية السبعين مليون مصرى يحلم كل منهم بأن يكون على رأس سلطة ما !

ومع ما يصعب حصره من الممارسات امتدت لقرون ، والتى قامت على القهر والاستبداد والانفراد بالرأى ، من قبل السلطة ، زاد الطين بلة أنها فى كثير من الفترات كانت سلطة خارجية ، حيث لم يحكم مصر من أبنائها أحد منذ عهد الفراعنة حتى عقود قليلة ماضية ، وكان من شأن هذا وذاك أن يرسخ مشاعر عداء بين الطرفين : الحكومة ، والأهالى ، فلو استقرأت الكثير من اللوائح والقوانين تستطيع أن تلمس وكأنها لا تثق فى الناس على وجه العموم ، وأن وظيفتها الأساسية هى " الجباية " . وكذلك لو قمت بتحليل عينة من سلوكيات الناس فسوف تجد وكأنهم يتعاملون مع حكومة عدو أجنبى لا الحكومة المصرية.

أذكر منذ عدة سنوات أن دعيت أستاذا زائرا مدة ثلاثة شهور إلى إحدى الجامعات العربية وأردت استخراج تصريح للعمل ، فإذا بالموظف المسئول يطلب رسوم عام كامل ، فلما قلت له أن المدة هي ثلاثة شهور ، قال أنه يعرف لكن هكذا القانون ! قلت له إذن اعطنى تصريحا بسنة كاملة ما دمت ستأخذ رسوم سنة كاملة ، قال لكن تصريح رئيس الجامعة لمدة ثلاثة أشهر فقط ! فشعرت أن القانون يتيح للدولة فرصة أن تأخذ منى أكثر مما تستحق ، وتساءلت بينى وبين نفسى : ألا يعد ذلك صورة من صور " السرقة " الرسمية ؟ ..أقول هذا وأنا أشعر بقدر غير قليل من الألم النفسي حقا .

ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نسوق أمثلة على التعسف فى استخدام السلطة من قبل الدولة نفسها تجاه مواطنيها فى مجالات شتى ...

نقول هذا دون أن نقصد تثبيط الهمة أمام تلك الدعوة التى أطلقها وزير التربية عن حرصه على تسييد مبدأ اللامركزية فى إدارة التعليم فى مصر ، إذ لابد أن نحمد له هذا ، وإنما لنضع أمام صاحب القرار جملة من المشيرات المجتمعية التاريخية الثقافية التى تبين أن المسألة ليست سهلة ، ولا تتحق بمجرد إصدار قانون ، أو جملة قوانين ، وإنما تحتاج جهودا متواصلة

وصبرا . صحيح أن وزارة التربية لا تملك تغيير الميراث الثقافى والاجتماعى ، لكن ما يمكن وصفه بأضعف الإيمان ، هو أن تكون سلطة الوزارة العليا نفسها قدوة فى سلوكها الإدارى ، مع ضرورة " الاستمرارية " ، فمن شأن هذا ، أن يزرع الثقة فى كافة المستويات الإدارية على الاقتداء بالسلطة العليا .

ومن هنا فقد سعدت حقا ، أن نقرأ – والوزير لم تمر عليه أيام – رده بعض طلبات نواب مجلس الشعب الخاصة بمسائل تعليمية ، هى فى الغالب " خدمات " يريدون أن يؤدوها لمواطنيهم ، مؤكدا أن السلطات المحلية يمكن أن تقوم بذلك ، مع أن العادة المألوفة أن يحرص الوزير على الاستجابة للنواب ، حتى يردوا له الجميل ، عندما تثار فى المجلس طلبات إحاطة أو يلقى الوزير بيانات ، أو يعرض مشروعات قوانين ، وفقا للمقولة المصرية الشهيرة " شيلنى وأنا أشيلك " !!

عفوا ٠٠دكتور سراج الدين*

من يتابع مسيرة الدكتور إسماعيل سراج الدين سواء قبل أن يتولى مسئولية مكتبة الإسكندرية ، أو بعد ذلك ، لا يملك إلا أن يشعر بالعديد من آيات التقدير والإعجاب والفخر بأن مصر عندما تعطى ثقتها لمثل هذه النوعية الفريدة من أبنائها فإنهم يسجلون فى كل يوم خطوة إلى أمام ترفع من رأس هذا الوطن العزيز ٠

لكن هذا لا يمنعنا من أن نختلف معه أحيانا فى رؤاه وتقييماته ٠٠

ففى مساء الأربعاء فى الثامن من شهر ديسمبر ٢٠٠٥ كنت أستمع وأشاهد ، مثل كثيرين غيرى دُعوا إلى مؤتمر إصلاح التعليم فى مصر بمكتبة الإسكندرية محاضرة للدكتور سراج الدين عن خبرات دول مختلفة فى إصلاح التعليم ، حيث عمد إلى أن تكون " العينة " موضوع الحديث من دول كانت فقيرة ومتخلفة ، ثم إذا بها الآن تخطف الأبصار من كثرة ما قدمت من مظاهر تقدم ونهوض حضارى ملموس ، مثل كوريا الجنوبية، والصين ، والمكسيك ، وماليزيا ، وغيرها ٠

كان العرض مصحوبا بعديد من الصور والإحصاءات والأشكال التى أصبحت تقنيات التعليم الحديثة تبرع فيها إلى حد كبير مما يشد الانتباه ولا يترك فرصة للسرحان أو الملل ، فضلا عن لغة شرح وعرض من المحاضر اتسمت بالوضوح والبساطة ، وكانت النتيجة فى نهاية المحاضرة تصفيقا استمر لفترة طويلة ، وكلمات إطراء يصعب حصرها فى فترة التعقيب والتعليق ٠

---

* نشرت بجريدة الوفد في ٢٠٠٥/١/١١

كنت مشاركا للجميع فى مثل هذا التقدير والإعجاب ٠٠لكن ما أن مرت دقائق من معاودة التفكير وشئ من التأمل حتى برزت لى نقاط عدة ، لا أقول قللت من قيمة المحاضرة وجهد المحاضر ، ولكن من المؤكد أنها يمكن أن تجعلنا نعيد النظر فى الانطباع الذى تركته فى نفوسنا ٠

كان تركيز المحاضر ملموسا على تجربة كوريا الجنوبية بصفة خاصة أكثر من غيرها ٠

راح كل منا يقول بينه وبين نفسه : هذه الدولة التى تصغر مصر كثيرا فى المساحة والإمكانات ، كانت تقف عند نقطة الصفر عام ١٩٦٠ ، وكانت مصر من الدول المرموقة على المستويين الإقليمى والعالمى فى ذلك الوقت ، وها هى كوريا تصبح من القوى الاقتصادية المهابة ، وتصبح مصر على ما نعرفه ٠ كان من الطبيعى أن أشعر مثل كثيرين بالحزن والأسى ، وندعو الله ألا يكون اليأس والإحباط قد غلب على البعض ، مما يكون له أثره على الثقة بالوطن والاعتزاز به ٠

العيب الخطير الذى يمكن أن يصيب مثل هذا النهج فى العرض والحديث ، هو إغفاله " السياق المجتمعى " العام ٠٠فليست المسألة أبدا أعدادا تزيد من المدارس والتلاميذ ، وليست هى مؤسسات ومنشآت تعليمية تقام ، كما أنها لا تقف عند حد إنفاق ضخم ، وبحوث وبرءات اختراع ٠٠٠إلخ ٠٠٠إنها " أبعاد سياسية ومجتمعية " كان لها دورها الحاسم !

خرجت كوريا الجنوبية محطمة بعد حرب ضارية بينها وبين كوريا الشمالية انتهت عام ١٩٥٣ ، عندما تولى أيزنهاور رئاسة الولايات المتحدة ٠ لم تكن كوريا الجنوبية وحدها ، بل الولايات المتحدة نفسها وعدد آخر من دول الأمم المتحدة ، وكانت الشمالية كذلك تؤازرها الصين والاتحاد السوفيتى ٠

بعد الحرب ، حرصت الولايات المتحدة على أن تلقى بكل ثقلها وراء النهوض بكوريا حتى تضع مباشرة النموذج الرأسمالى ، فى صورته

الأمريكية ، فى مواجهة مع النموذج الشيوعى فى كوريا الشمالية ، تماما كما كان الأمر بالنسبة لكل من ألمانيا الشرقية وألمانيا الغربية ..وهى مواجهة لم تكن تقل خطورة وأهمية عن المواجهة العسكرية ، فكان ما كـــان مـــن تقـــدم كورى جنوبى ، ليثبت للعالم أجمع ، وللقـــوى الـــشيوعية والاشـــتراكية ، أن نموذجها لا يصلح للتقدم وأن النموذج الرأسمالى الأمريكى هو الأصلح وهـــو الأقوى .

ومنذ انتهاء الحرب الكورية ، لم تعد كوريا الجنوبية تواجه أخطارا حادة تجعل من قدراتها تتراجع وطاقاتها تتآكل وتتساقط . أما فى مصر ، فقد كان الوضع مختلفا جذريا ....

بدأت مصر النهوض بالفعل منذ أوائل القرن التاسع عشر على يد محمـــد على ، لكن ماذا واجهت مصر منذ ذلك الحين ؟

لا نريد أن نغرق فى سرد تاريخى ، ولكن ، فى خطوط عريضة ، نُذكّر بما يلى :

- تجمعت الدول الأوربية الكبرى كلها لتحطم القوة العسكرية المصرية عام ١٨٤٠ ، وتضع الأغلال والقيود على حركتها .
- غزو ملحوظ لقوى أوربية لتكبيل مصر بكم من الديون يمتص معظم ما تملك ، مع وجود حكام تميزوا بالبطش والسفه .
- ثم احتلال بريطانى استمر ما يقرب من أربـــع وســـبعين عامـــا ، فـــى صورته السافرة المعروفة ، مع كل ما هو معروف من نتائج وآثار من حيث القهر والبطش والاستغلال والنهب .
- ثم هذا الجسم اللعين الذى زرع على أرض فلسطين على يد المغـــامرين الصهاينة ، والذى دفعنا إلى الانخراط فى ثلاث حروب ضخمة : ٤٨ ، و ٥٦ ، و٦٧ ، كل منها كان من شأنه يدمر ويخرب ويـــؤخر ، حتـــى نعود دائما إلى المربع رقم واحد فى التنمية والنهوض .

- وكان ما كان من رؤية غلبت على نهج زعيم ثورة يوليو بـأن يوجـه الكثير من طاقات مصر لتقديمها لكثيرين خارج الحدود بفعل مقولة كانت تقول بأن التحرير قضية لا تتجزأ ، وكان من أمثلتها الصارخة وجـود عشرات الألوف من الجنود المصريين يحاربون على جبال اليمن خمس سنوات كاملة!

ولا أريد أن أستطرد فى تكلفة حرب أكتوبر ١٩٧٣ ، وغير هـذا وذاك حتى لا يطول بنا المقام •

صحيح أن الدكتور سراج الدين لم يعمد إلى المقارنة بين مصر وكوريا الجنوبية ، لكن كل من كان يسمع ، كان من الطبيعى أن يقوم بمقارنة داخلية بينه وبين نفسه ، مما خشيت معه أن يرسب حديث عالمنا العظيم فى نفوسـنا مشاعر ضعف ثقة فى مصرنا ، مما كان من المهم إبراز هذه الأبعاد المهمـة التى تجعلنا نقول بيننا وبين أنفسنا : حمدا لله أن مصر ما زالت على قيد الحياة رغم كل هذه الكوارث التى امتدت عبر قرنين من الزمان !!

كى تكون القيادة تربوية* ..

لا أستطيع إلا أن أصارح القارئ بأن الأخ الكريم الدكتور عبد الغنى عبود عندما تكرم فرغب إلىّ المشاركة فى مؤتمر الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية الخامس عشر (يناير ٢٠٠٧) حيث تمحور حول (تأهيل القيادات التربوية فى مصر والعالم العربى) ، وشرعت أعد ورقة عمل خاصة بهذه القضية ، إذا بالذاكرة تقذف فى الحال أمام وعيى الذاتى الحاضر تلك الدراسة الرائعة التى سبق أن خصنا بها أستاذنا الراحل الدكتور أبو الفتوح رضوان ، فنشرناها فى المجلد الثانى من الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (١٩٧٥) ، ذلك الأستاذ الذى كان نموذجا نادرا لقيادة تربوية أصبحنا نفتقد وجود نهجها منذ سنوات وحتى الآن ، وكان عنوان الدراسة (المعلم... قيادة فكرية) ...

كان أبرز اللمحات الذكية لأستاذنا الراحل قول شاعر صدر به الدراسة ، ألا وهو :

لا تصلح الناس فوضى لا سراة لهم ولا سراة لقوم إذا جهالهم سادوا

فكأن هذا الشاعر يلخص الفكرة التى نريد أن نكتب عنها ، فلا يمكن أن يستقيم أمر مجتمع منظم إلا إذا توافر له أمران :

الأول ، أن تتكامل جهود أفراده فلا ينقصه مجهود فى جانب من جوانب حياته ، وإنما يكمل جهد كل جماعة صغيرة من جماعاته و كل فرد من أفراده

---

* أعدت لمؤتمر جمعية التربية المقارنة في يناير ٢٠٠٧ ، لكنها لم تعرض بسبب هذه العادة المؤسفة في عدد من المؤتمرات ، حيث إغفال إخطارنا بالموعد ، لكنها نشرت في كتاب المؤتمر .

جهد الجماعات الأخرى والأفراد الآخرين ، وبذلك تتكامل كل الجهود فى سبيل انتظام المجتمع ٠

والثانى : أن توجه هذه الجهود المتكاملة بحيث تواجه مجتمعة مشكلات المجتمع فتسير بها نحو الحل وتدفع المجتمع نحو تحقيق أهدافه ٠

وبدون أن تتكامل جهود الأفراد ويحسن توجيهها ، لا يمكن أن ينتظم المجتمع أو يستمر انتظامه أو يحقق أهدافه أو يتقدم ٠

وإذا كان هذا مما يصدق على المجتمع بصورته الكلية العامة التى نعرفها ، فإنه لا يقل عن ذلك صدقا على مستوى " الجماعات " المهنية المختلفة ، وأبرزها ما نحرص على تسميته ب (مجتمع التعليم) ، حيث نقصد به جملة العاملين فى التعليم من معلمين وطلاب وإداريين وفنيين ٠

وأغلب ظنى – إن لم أكن مخطئا – أن تأهيل القيادات التربوية المشار إليه شعارا للمؤتمر ، ربما ينصرف إلى من يتولى ، أو يستعد لأن يتولى " موقعا " فى سلم الإدارة ، سواء على مستوى الإدارة المدرسية ، أو الإدارة التعليمية ٠

لكن ، أرجو الإذن لى بالتساؤل : ألم تبدأ كل القيادات التربوية – غالبا – أولا فى موقع " التعليم " ، أى بصفة كل منها " معلما " ؟

هنا يحق لنا – إذا أجبنا بالإيجاب – أن نتساءل : إذا كان الأمر كذلك أليس الأولى بالتجديد والإصلاح والتطوير أن يكون : من هنا : أى من المعلم ، فنصيح مع الراحل خالد محمد خالد الأولى فى أواخر الأربعينيات من القرن العشرين : من هنا نبدأ ؟

ليس مقصدى بهذا أن نبدأ من " إعداد المعلم " ، ولكن من وجوب النظر إلى المعلم أولا لا باعتباره " مدرسا " فحسب ، ولكن باعتباره " قيادة " ، لا أى قيادة ، ولكن قيادة " تربوية " ، ففى تصورى أننا إذا بدأنا من هنا ، وإذا نظرنا إلى صفة " التربوية " لا بالمعنى الوظيفى الذى يتعلق " بالموقع " و "

المجال " و " العمل " وإنما بالمعنى الذى يجعل منها – أى القيادة – ذات مهمة "رسالية " ، إذا صح هذا التعبير ، فإننا نبدأ البداية الصحيحة .

إن سندى فى هذا ما هو مسلم به فى عالم الإدارة – إذا كان لى أن أدعى بعض فهم فى أمورها العامة – أن القيادة فيها لابد بالضرورة أن تتخلق فى رحم هذا المجال أو ذاك ، إن كانت القيادة عسكرية ، فلها شروطها ومواصفاتها ومهامها ورسالتها ، التى ، وإن شاركت كافة المجالات الأخرى فى بعض الخطوط العامة الكلية ، إلا أن المؤكد أنها تختلف فى كثير من شئونها عن غيرها .كذلك الأمر إن كانت القيادة فى موقع اقتصادى ، فيصبح الأمر نفسه وفقا لما يقضى به عالم المال والاقتصاد والإنتاج والاستهلاك .

وهكذا يجب أن يكون الحال فى عالم التربية ، ذلك العالم الذى لحمته وسداه " تنشئة " و " تربية " و " بناء إنسان " ..عالم وظيفته بث قيم ، وزرع اتجاهات وميول ، وإكساب معارف ومعلومات ، والتدرب على مهارات سلوكية ، والتمهر بأساليب تفكير وحكم وتقدير ، وكيفية أن يكون مصدر إشعاع لطاقات حب وصدق وود وعزم وتآلف .

إن البعض ، ربما يبادر إلى القول بأن هذه " أحلام طوباوية " أو هى أمانى تسكن هناك مع نجوم السماء التى نراها بعيدا ولا نطالها ، لا يطار لها على جناح ولا يسعى على قدم ، كما قال شاعرنا العظيم أحمد شوقى .

ونرد على الفور ، بأن هذا إنما فى الحقيقة يعكس سعة الهوة بين ما نرجو وما هو قائم ، فهل اتساع الهوة يستنفر الطاقة لمقابلة التحدى بما يستحق أم يستدعى اليأس والقنوط والاستسلام ؟ وهل هناك أوسع من الهوة التى قامت بين ما جاء به الرسل والأنبياء وبين ما كانت عليه أقوامهم ؟

حاشا لله أن يكون المقصد من هذا أن يخطر ببالنا لحظة واحدة أننا نشبه مهمتنا بمهمة الرسل والأنبياء ، وإنما ننظر إليهم باعتبارهم " قيادات " لم

تفزعهم الهوة التى كانت ولا ما ينتظرهم من صعاب الطريق التى بـــرزت ، وإنما زادهم هذا إصرارا على المضى فى المهمة التى كلفوا بها ٠

حقا لقد انتهى زمن الأنبياء والرسل ، ولم يعد الوحى من احتمالات هــذه الدنيا التى نعيش ، ولكننا على درب هؤلاء لابد أن نسير ، كل وفق طاقتــه ، وكل وفق مهمته ، وحتى لو كنا نتطلع إلى النجــوم ، فإننـــا لا نتطلـــع إلـــى الوصول إليها ، وإنما إلى الاستضاءة بنورها ، كشفا عن شـــعاب الطريـــق ، وتنويرا للمسالك والدروب ٠٠مسالك التعليم ودروب إدارته ٠

من هنا كان لى أن أتوجه بالحديث إلى " خط الإنتاج التربوى الأول " ، إذا صح هذا التعبير ٠٠٠ إلى المعلم لا باعتباره " مدرسا " يقوم بتعليم معرفى ، وإنما باعتباره قائدا " تربويا " ٠٠٠والفرق كبير بين التسميتين ، وبالتـــالى ، فإننا لا نزعم البحث عن إجراءات ومهارات وخطوات مما يدخل فـــى بـــاب التوصيف المهنى لكل مستوى من المستويات الوظيفية بـــسماتها المعروفـــة ، وإنما – مرة أخرى – نبحث عما يؤهل المعلم أن يكون قائدا رساليا يحمـــل " رسالة " بناء إنسانى :

١-الانتماء إلى الجماعة المهنية :

ففى تصورى أنه إذا كان مهما للمعلم أن يتصف بكذا وكذا مما اتفق عليـــه أهل الرأى التربوى ، وإذا كان للمسئول الإدارى أن يكون ماهرا فى هذا وذاك مما يوصى به أهل الرأى الإدارى ، فإن ما لا يقل عن هذا وذاك ، وغيرهما أهمية وضرورة ، هو ذلك " الحس " الإنسانى والاجتمـــاعى بالانتمـــاء إلـــى الجماعة المهنية التربوية ٠ إن هذه القضية تتعلق بتوجهات المجتمع التربوى ومصيره ومصالحه ومدى ما يمكن أن يمارسه من قوة ضغط مجتمعى علـــى طريق صالح المهنة والعاملين فيها ٠

إن الكثير يقال – مثلا – عن ضخامة عدد العاملين بمهنة التعليم ، ولكنهم مع الأسف الشديد مثلهم مثل " غثاء السيل " ، أو هم كما وصف القرآن الكريم (تحسبهم جميعا وقلوبهم شتى) الحشر / ١٤ ، لا حول لهم ولا قوة ، حتى فيما يتصل بشئونهم المهنية الخاصة ، يكادون أن يتحولوا من موقف " الفاعل " إلى موقع " المفعول " به . وعندئذ يمكن لإنسان مثلى أن يتساءل : وما قيمة وما جدوى أن يتصف هذا وذاك بكذا وكذا ، وما قيمة وما جدوى ، أن يعرف هذا وذاك كذا وكذا مما هو مطلوب لممارسة المهنة ؟

إنه من الضرورى للغاية أن تتضافر جهود متعددة بحثا عن سبل إحياء هذا " الحس " الذى " أدخل " ثلاجة " فبرد وتجمد ، وغاب الشعور الجماعى المنفعل بقضايا المهنة ومواقفها وهمومها ، ليحل محله ذلك الشعور الفردى المهلك للفرد والجماعة معا : " أنا وبعدى الطوفان " .

أنا لا أملك حلا لهذه القضية الآن ، ولا هى وظيفة هذه الورقة ، لكنها قضية ألفت النظر إلى خطورتها ، وأقرع الجرس تنبيها إلى وجوب تصدرها كافة القضايا ، فهى القضية الأم ، التى يمكن – أو لا يمكن – أن تجعل الجماعة التربوية جماعة عزيزة ذات شأن ، فوالله لو حدث هذا لأصبح كل من يعمل فى التعليم عزيزا ذا شأن ، فعز الفرد من عز الجماعة ، وشأن الفرد هو صورة مصغرة من شأن الجماعة ، إن خيرا فخيرا ، وإن شرا فشرا !

ومع ذلك فأرجو ألا أكون مخطئا إذا قلت أن الخطوة الأولى التى لابد منها هى أن تكون التنظيم المهنى خارج دائرة الهيمنة الرسمية ، حيث عاش فى أحضان السلطة منذ نشأته مع الأسف الشديد ، مع ما استتبعته هذه التبعية من جنوح إلى المسايرة كسبا للرضا ، وهو ما تعارض منطقيا مع فلسفة التنظيمات النقابية حيث هى تنظيمات " أهلية " أو " حرة " فى مواجهة " السلطة " و " الدولة " ، لا مواجهة حربية ، بل مواجهة على طريق رعاية المعلمين والدفاع عن مصالحهم والمطالبة بما هو ضرورى لرفع شأنهم ، ومن

ثم يجب أن يكون الشعار مشابها لذلك الشعار الذى تجمع المصريون تحت مظلته وناضلوا على طريق الاستقلال : مصر للمصريين ، فيكون التنظيم المهنى للمعلمين ملكا للمعلمين !

٢- الاقتدار المعرفى :

لا أزعم أننى يمكن أن أضيف جديدا إلى آلاف الصفحات التى سودت تنبيها وتقديرا وإحصاءا وبحثا ودراسة لما يمكن أن يكون عليه أمر أمة أو جماعة بمقدار ما تملك من معرفة ، فذلك كله معروف • لكن الذى يستحق الإلحاح عليه حقا هو ما يجب أن تستند إليه أى قيادة من قاعدة معرفية ذات بعدين : أولهما ما يتصل بالتخصص الأكاديمى ، وثانيهما ما يتصل بالتخصص المهنى •

صحيح أن كليات التربية تقوم بجهد على هذا الطريق ، لكنه مع الأسف الشديد طريق ينتهى بالحصول على الدرجة الجامعية الأولى ، إلا من اختار طريق مواصلة الدراسة ، وهؤلاء يشكلون نسبة ضئيلة للغاية ، بحيث يمكن القول أن الجمهرة الكبرى من العاملين فى قطاع التعليم يتوقفون عند حدود ما سبق لهم أن تلقوه • فإذا وضعنا فى الاعتبار عامل القدم ، الذى يؤدى فى الغالب إلى الانطفاء التدريجى لما عرفنا واكتسبناه ، أصبحت الصورة محزنة إلى حد كبير •

وصحيح أن هناك برامج تدريبية ، لكن الصراحة تقتضينا أن نؤكد أنها تنحو – غالبا – نحو الشكلية ، وتقتصر فى غالب الأحوال على التعرف على بعض المحتويات الجديدة التى أُدخلت إلى هذا المقرر أو ذاك ، أو تدور حول معلومات وجوانب تقليدية ، عندما يتعلق الأمر بالانتقال من مستوى إلى مستوى آخر •

وهنا تبرز تلك القضية التى تتعلق بأمر الاقتدار المعرفى ، وكذلك بالمسألة السابقة الخاصة بالجماعة التربوية المهنية ، ألا وهى ضرورة وجود ترخيص لمزاولة المهنة ، ثم لا يكون هذا الترخيص أبديا ، وإنما موقوتا بفترة زمنية معينة جرت العادة فى كثير من الدول ألا تزيد عن خمس سنوات ، لابد أن يكون المتقدم لتجديد الترخيص قد حصل على برامج كذا وكذا مما يفيد مواكبته للجديد فى التخصص ، والمستحدث فى ممارسة المهنة ، بعيدا عن هذه البرامج التدريبية الشكلية التى تتم تحت مظلة وزارة التربية ، إلا إذا تم إعادة النظر فى أمرها جذريا .

ها هنا يفيد استقلال التنظيم المهنى الذى أشرنا إليه فى الفقرة السابقة فى مواجهة هذا العور المخزى ، عندما تعلن وزارة التربية عن مسابقة لتعيين معلمين من أى " كلية " ، تربوية كانت أو غير تربوية ، بينما هناك كثيرون من خريجى كليات التربية لا يجدون عملا ، والأدهى والأمر ، أن تنظم وزارة التربية للمعلمين الجدد برامج تدريب لأسابيع تقل عن أصابع اليد الواحدة تكلفها آلافا من الجنيها ، وتترك من تم تأهيلهم مدة أربع سنوات ، ولن يكلفوها قرشا لتأهيلهم بالتالى !

٣-الأفق الثقافى :

تستطيع أن تلاحظ بالنسبة للكثرة الغالبة من المهن والأعمال الأخرى خارج عالم التربية والتعليم أنها يمكن أن تحصر نفسها داخل نطاقها ، لا تكاد تتجاوزه إلا في النادر ، وما يتعلق بهذا النطاق أو المجال من " ثقافة مهنية " ، حيث لكل مهنة " ثقافة " خاصة بها تتضمن مختلف الألفاظ والمصطلحات التى يقتصر أهل المهنة فقط باستخدامها ، كما نلاحظ فى جماعة الأطباء والمهندسين والمحامين وغيرهم .

وربما نجد شيئا مثل هذا فى عالم التربية من معارف تتصل بنظريات تربوية وطرق تعليم وتقويم وامتحانات وإدارة مدرسية وما يتصل بفصول الدراسة ...وهكذا ، لكن العاملين فى الحقل التربوى عادة ما يتعاملون مع تخصصات معرفية تمتد بامتداد الأنساق الأساسية فى المعرفة الإنسانية ، من لغات وعلوم إنسانية ورياضية وطبيعية ودينية وفنون وآداب وزراعة وتجارة وصناعة وتربية رياضية ...وهكذا .

لكن ما تنفرد به مهنة التعليم حقا هو أن العاملين بها يتعاملون مع مختلف قطاعات المجتمع من أولياء أمور التلاميذ ، مع محامين ، وأطباء ، وزراعيين ، وموظفين ، ومهندسين وعلماء دين وربات بيوت وعاملات وعمال ، وغير هؤلاء وهؤلاء ، مما يقتضى الاحتكاك الضرورى بنوعيات متعددة من الثقافات الاجتماعية .

والتعليم ربما أكثر من غيره حساسية بالأحداث والظروف المحلية والإقليمية ، فمن ناحية ، قد تستدعى بعض هذه الأحداث تناولها من خلال مقررات أو أنشطة ، ومن ناحية أخرى فالتعليم كما هو معروف نسق فرعى من منظومة مجتمعية كبيرة إذا اشتكى منها عضو تداعت له سائر الأعضاء ، وفى مقدمتها التعليم ، بالسهر والحمى .

كل هذا من شأنه ألا يدع قائدا تربويا يتصور أن بإمكانه أن ينحبس داخل " وظيفة " محددة ، و " تخصص أكاديمى " بذاته ، فهو أشبه بمن يتحتم عليه أن يترك نوافذ بيته المهنى مفتوحة تستقبل تيارات مختلفة ، حتى ولو كان فى فصل الشتاء ، فمثل هذا المناخ فيما تشير خبرة الذين مروا بخبرة جغرافية مماثلة فى خدمة عسكرية أو ما شابهها ، يكسب الإنسان " مناعة " صحية ، وقدرة على التحمل ، ومن ثم تفهم ما يتصل بكل الآراء والأفكار بسعة صدر ورحابة أفق .

٤-لكل عقل بصمته :

تلك حقيقة تحتاج من الجميع ، وخاصة فى هذا المجال الخاص ببناء الإنسان أن يؤمن إيمانا لا شك فيه بأن كل إنسان ، مثلما لإصبعه بصمة تميزه عن غيره من ملايين الناس ، فإن لعقله كذلك بصمة تجعل من إنتاجه الفكرى ، أى كان مستواه ، حتى ولو لم يكن متعلما • وهذا يستتبع " المشاورة " و " الحوار " بين مختلف الأطراف ، وهو مسئولية كبرى تقع على عاتق القائد التربوى بصفة خاصة •

إننا من غير شك نؤمن بأن " العدل " قيمة مركزية ، إذا لم تكن هادية لمختلف مجالات العمل ، فغالبا ما تولد غضبا يتراكم مع الأيام ليصير إلى انفجار غير محسوب ، يمكن – لا قدر الله – أن يأتى على الأخضر القليل واليابس الوفير !

والعدل ليس توزيعا لمكاسب فقط أو حوافز ، وإنما هو يتمثل كذلك فى النظر بعين الاعتبار إلى ما يملكه كل إنسان من إمكانات عقلية ومهارات فكرية ، أى أن العدل يتمثل فى أن يشعر كل بأنه يشارك فى المسئولية ، لا بمجرد تقلد موقع معين فحسب ، ولكن بالإسهام الفكرى فى تحديد المسارات واقتراح السبل ومناقشة الآراء •

ومثلما ينفر العدل من استئثار بثروة ، فإن ينفر كذلك من استئثار برأى ، ومن احتكار لعقل ، ومن هنا نفهم لماذا قال فيلسوف فرنسا الشهير ديكارت أن العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس ، لا بقصد تساوى القدرات ، وإنما بقصد تساوى الحقوق فى التفكير •

وأبرز ما يقتضيه هذا هو توليد النزعة إلى النقد التى هى أضعف ما نملكه مع الأسف الشديد فى العالم العربى ، حيث عاش – وما يزال – العقل المصرى ، بل والعقل العربى عموما ، لا نقول سنوات وإنما نقول قرونا تحت

حصار احتكار للتفكير ، وإجبار على السير فى طريق لا يعرف إلا الاتجاه الواحد .

إن بداخل كل فرد طاقات عقلية مذهلة ، يمكن أن تأتى بالعجائب من الأعمال والمدهش من الأفكار التى تُفعل المسيرة المجتمعية على طريق التقدم ، لكننا لن نتمكن من استثمار هذه الطاقات ما لم يرفع الحجاب من على العقل حيث يمكن أن يرينا ما لا عين رأت ، ولا أذن سمعت ، ولا خطر على قلب بشر .

٥- الضمير الخلقى :

فمن حكمة الخالق عز وجل أن زود مخلوقه الإنسان بجهاز عجيب ، لو توفر جمع من العلماء – غير الفلاسفة – بدراسته للمسوا أعجوبة فريدة من عجائب الخلق ...جهاز رقابى يسكن بالداخل ، فى غير محل ، ليس مرئيا ولا ملموسا ، لكنه نشط ، فاعل ، وفق ما يتغذى به من خبرات وتعاليم وما يرويه من قيم وثواب وعقاب ، كأنه إشارة مرور ، يضىء أحيانا بلون أحمر ، علامة على ضرورة التوقف ، كما يشير أحيانا أخرى بلون أخضر ، مشيرا بذلك بأن الفعل مسموح به .

إن بعض الذين ينحرفون عن سواء السبيل ، قد يملكون المهارات والخبرات التى تمكنهم من الإفلات من المحاسبة فى ظل اللوائح القائمة من الجزاءات ، وهناك من يحتمون بقوى نافذة ؛ ماليا أو سياسيا أو إداريا ..

من هنا تبرز قيمة " الدين " الذى لا نجد له مكانا فى برامج التأهيل والتدريب ، على ظن بأنه مسألة " ذاتية " ، وشأن خاص ، وعلاقة بين الإنسان وربه ، ومن العسير تعليمها والمحاسبة عليها بموضوعية ، لأن التثقف الدينى لا يضمن بالضرورة الالتزام بالتطبيقات اللازمة عنه ، وهذا مما يصعب الجدال فيه ، لكننا نشير إلى " مناخ " مجتمعى عام ، إذا شاع صحيا

وحيويا وفعالا ومتجددا ، أمكنه أن يتسرب إلى تضاعيف القلوب ويتخلل إلى دهاليز النفوس ، ليصبح جزءا من كريات الدم البيضاء والحمراء ، وتكويننا ضمن الخلايا العصبية ، فإذا بصاحبه ، وهو يسلك ، وهو يفكر ، يضع في اعتباره أن جهاز الرقابة الحكومى إذا لم يكن يراه ، فإن جهاز الرقابة الإلهى يراه !

إننا نرى بعض المجالات الكلية العامة التى تتصل بعموم البشرية ، مثل الاقتصاد والسياسة والشأن الحربى ، كيف يشيع فى الثقافة العامة أنها غالبا ما تكون " بلا أخلاق " ، حيث الاحتكام إلى شئ آخر هو " المصلحة " ، وهى مما لا يضاده الشرع بأى حال من الأحوال ، بل إن المصلحة معتبرة مصدرا من مصادر التشريع فى الإسلام ، كما يتفق على ذلك جمع غفير من الفقهاء ، لكن من الصعب أن يترك الأمر هكذا على عمومه بغير تحديد : فلابد من الاتفاق على حدود المصلحة المرادة ، وغاياتها ، وضوابطها ، وبمساحتها ، ومن هنا فإن " الضمير الخلقى " يقوم بدوره فى تغييه مصلحة الجمع الأكبر من الأمة ، وبالمحافظة على كرامة الآخرين ومصالحهم ، وأهم من هذا وذاك التوقف عند السؤال الأهم : إلى أى حد يقربنا هذا من رضا المولى سبحانه وتعالى ؟

٦- الأنسنة :

صحيح أن كل من يعمل فى الحقل التربوى " إنسان " بالضرورة ، لكن ، مرة أخرى ، تقفز إلى أذهاننا آيات ربنا فى قرآنه المجيد وهو يصف قوما قست قلوبهم (**... فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ (٧٤) ...**) سورة البقرة.

فالأنسنة إذن ليست مجرد امتلاك للخصائص الفسيولوجية والجسمية المعروفة للإنسان ، وإنما هى جملة خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية تجعل من هذا " الجسم الإنسانى " إنسانا " بالفعل " بعد أن كان إنسانا " بالقوة وفقا للتشبيه الأرسطى المعروف .

روى لنا أستاذ كبير كان رئيسا لجامعة كبرى فى السبعينيات ، جاءته مكالمة تليفونية وهو فى بعض شأنه فى مكان بعيد وقد قارب الليل على انتصاف ساعته ، تقول له أن الطلاب ثائرون ثورة مفزعة ويكاد الأمر يفلت ليتحول إلى ما لا تحمد عقباه ، فسارع الأستاذ الكبير بسرعة جنونية إلى المدينة الجامعية حيث موقع الثورة الطلابية ، ودخل عليهم بغير عسكر وبدون عصى وهراوات وبنادق ومسدسات ومدافع رشاشة ، ثم إذا به يطلب من مسئولى المدينة إعداد " عشاء عمل " تناوله مع الطلاب ، وأخذ يستمع إليهم هم أولا يفرغون شحنات الغضب المكبوتة ، ثم أخذ يحاورهم متسع الصدر ، بعيدا عن انفعالات جامحة ، مظهرا ثقته فيمن يسمع منهم ، وأنه ليس بالضرورة " عميلا " لقوى خارجية ، مؤكد على نهج أبوة وحب ، فإذا بالطلاب يهدأون ويسكنون ... كان ذلك بدءا من الساعة الثانية عشر لي لا ، وانتهى فى الثالثة فجرا ، حيث ذهبوا إلى غرفهن فناموا هادئى البال مطمئنين

ترى : ماذا لو كان هذا الرئيس للجامعة قد استدعى لهم قوى الأمن المركزى لتشبعهم ضربا الهراوات والعصى الغليظة وتجرى وراءهم ، ثم يقوم مسئولون بتحويلهم على النيابة وربما فصلهم من الجامعة " وتلبيسهم " قضية ، وفتح مدافع الإعلام الرشاشة لتشبعهم استهجانا وتوبيخا وتقولا !!

٧- إنما تصلح السمكة من رأسها :

وهو عكس المثال السائد القائل بأن السمكة تفسد من رأسها ، كناية عن أن الفساد الذى يعترف منظمة ، أو جماعة أو مؤسسة إنما يبدأ عادة من

قيادتها التى هى بمثابة الرأس ، ومصداقا لهذا قيل أن الناس على دين ملوكهم ، وكذلك قيل : إذا كان رب الدار بالدف راقصا ، فشيمة أهــل الــدار كلهــم الرقص !

فإذا كان الأمر كذلك ، وأردنا الإصلاح والتطوير والتجديد ، فلم لا نعكس الآية فيكون البدء " بالرأس ، أى القيادة ؟

لعل ذلك هو نفسه المقصد من تأهيل القيادات التربوية وتدريبها ، لكن ما نقصده هنا هو أن يتخذ القائد من نفسه أمام من يقوده ، نموذجا ومثلا يتطلــع إليه فيما يجب عمله ، وفيما يجب الانتهاء عنه .

إننى لا أستطيع أن أنسى أبدا يوم السبت السادس من أكتوبر مــن عــام ١٩٧٣ ، بعد الساعة الثانية ظهرا عندما أعلن عن اقتحام العسكر المصرى لخط بارليف ، ذلك الحصن الذى كان يضرب به المثل فى مناعته ، ففى ذلك التوقيت نفسه ، لم تسجل محاضر الشرطة فى طول مصر وعرضها جريمــة ما أو انحرافا سلوكيا ، فكيف تحول المصريون جميعا فى لحظة إلى " شرفاء " و " أخلاقيين " ؟ أى ماس كهربائى صعق كل صور الفــساد والانحــراف وسوء التصرف التى شابت أخلاق كثيرين من قبل ؟

ارجع البصر إلى ما قبل ذلك بساعات وأيام وأسابيع ، كــان المــصريون غرقى فى مشاعر الخزى والعار والانكسار نتيجة تلك الهزيمة البــشعة فــى يونيو ١٩٦٧ ، بعد سنوات " نفخ " من دعايات كاذبة بقوتنا وعظمتنــا وأننــا قادرون على قهر أى معتد أثيم !

ذاب الأمل الخاص فى الحلم العام ..توحــدت الأمــانى والرغبــات ، وسارت فى مجرى واحد هو التخلص مما لحقنا من عــار قــومى تــاريخى مخيف.

فإذا ما فتح الناس أعينهم فجأة ليروا " القيادة " العليا قد جــسدت الحلــم حقيقة ، واقتحمت مستنقعات المذلة الوطنية لتنقذ المصريين منها ، كان مــن

الطبيعى ، فى اللحظة نفسها ، أن يحدث " تطهير قومى " عام ، يغسل الخطايا والذنوب والآفات لنتحول جميعا وكأننا أمة من الملائكة ، وإن لم يستمر هذا إلا إلى حين !

ليتنا دائما ما نتذكر هذه الخبرة التى تتفوق على كل نقاش ، وتتقدم كل جدل ، تأكيدا لصحة العكس من المثل الشائع ، فيصبح صلاح القادة مؤد غالبا لصلاح المقودين !

إنه هو نفسه تفسير ما كان عليه – دائما – صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم عندما كان الواحد منهم لا يبالى أن تذهب روحه ، أو تسيل من جسده الدماء ، أو تنزع أظافره كرها وتعذيبا ، أو يلقى فى أتون نار أو تحت صخرة ، ذلك أن كلا من هؤلاء كان يبصر على البعد ٠٠الخلاص ٠٠مجد الأمة ٠٠رفعة الإنسان ٠٠على باب الله الذى قال فى محكم تنزيله (وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (١٠٤)) سورة آل عمران ٠

رصاصة فى صدر كليات التربية* !!

انظر إلى أى حيوان من تلك الحيوانات التى يستعين بها فلاحونا فى عملهم الزراعى ، وفى تنقلاتهم ، وقارن بين سلوكه اليوم عام ٢٠٠٦ ، ونظيره أيام الفراعنة ، فلن تجد فرقا جوهريا ، فالحمار هو نفس الحمار ، والجاموسة هى نفس الجاموسة .

لكنك إذا تأملت حال الإنسان نفسه وقمت بنفس المقارنة ، فسوف تجد البون شاسعا ..لقد خطا الإنسان على طريق التطور خطوات مذهلة ، فكأن إنسان اليوم ليس هو إنسان اليوم ، ولا يشبهه إلا فى تكوينه الفيزيقى ...ترى لماذا؟

لأن الحيوان يبدأ يومه كما بدأ سابقه ، بل كل جيل يبدأ مسيرته ، بنفس الصورة التى بدأ بها الجيل السابق ، وسوف يبدأ الجيل اللاحق مسيرته بنفس الصورة التى بدأ بها الجيل الحالى ..

ليس هناك " تراكم " فى الخبرة " بحيث يختزنها الحيوان ويحرص على أن يتلافى اليوم أخطاء الأمس ، ولا يحرص كل جيل على أن ينقل للجيل التالى مخزون خبرته بحيث يبنى عليها ويتقدم ..

ومخزون الخبرة هذا هو محل " الذاكرة " .

استعد بعض الروايات التى قرأتها أو شاهدتها عن شخص فقد ذاكرته ، ماذا يحدث له ؟ يفقد شخصيته ..يفقد ذاته ..لا يعود الطبيب طبيبا ، ولا المهندس مهندسا ..وهكذا

الشئ نفسه بالنسبة للشعوب ...لكل شعب " ذاكرة " ..وذاكرة الشعوب " تاريخها " ، والشعب الذى يفقد ذاكرته ..يفقد تاريخه ...يخسر شخصيته

---

* نشرت بجريدة الوفد فى ٢٠٠٦/١/١٩

٠٠٠يخسر ذاتيته ٠

بيد أن التاريخ ليس مجرد " تراكم " فى الخبرة فحسب ، فما من موجـود إلا وله " تاريخ " ، إذا عنينا بالتاريخ مجموعة وقائع وأحداث تمر بالكـائن ، فالحجر له تاريخ ، والتراب له تاريخ ، ولكن الذى يميز الإنسان هو " الوعى " بمخزون الخبرة ٠٠٠ثم يزيد على ذلك " بالاتعاظ " بما قد وعاه ٠

ومن هنا تجد عشرات القصص القرآنى التى تتناول أخبار أمـم سـابقة ، تلحق دائما بدعوة إلى التأمل والتفكير والاتعـاظ ، والخـروج بالمـضامين والدلائل والمغازى ٠

من هنا عنيت كل أمة بما لها من تاريخ ٠٠٠ وعنيت كل أمة بأن تعلـم أبناءها هذا التاريخ ٠٠٠

وعنى أصحاب كل مجال بتعليم تاريخه ، فتجد كليات الحقوق تعنى بتدريس تاريخ القانون ، وتجد أقسام الفلسفة بكليات الآداب تعنـى بتـاريخ الفلـسفة ، وأقسام الاجتماع بتطور الفكر الاجتماعى ، ٠٠٠وهكذا

ووفقا لهذا المنطق ، عنى رواد التربية في مصر منذ أن أنشئ أول معهـد للتربية وإعداد المعلمين سنة ١٨٨٠ بأن يدرس الطلاب الذين يُعدون كمعلمين ، تاريخ التربية ، سواء فى وطنهم أو فى أبرز الحضارات العالميـة ، حتـى جاءت الكارثة مع أواخر عام ٢٠٠٥ ، وما زالت مستمرة ٠

لقد تنادى كثيرون ، عبر سنوات عدة أن كليات التربية تحتاج إلى إصلاح وتطوير ، وهذه قضية لا تحتاج إلى مناقشة تأييدا لهـا ، أو تفنيـدا لمـن لا يتحمسون لها ، فتلك سنة من سنن الله فى خلقه ، أليس رسول الله صـلى الله عليه وسلم هو القائل بأن الله يبعث لهذه الأمة ، على رأس كل مائة سنة مـن يجدد لها دينها ؟ فما بالنا بأمر تربيتنا وتعليمنا ، مما يتغير ويتحـول بدرجـة أسرع من الفكر الدينى ؟

لكن القائمين بأمر التطوير – سامحهم الله – تصوروا أن من مظاهر التطوير ، ألا يدرس الطالب المعلم تاريخ التعليم فى مصر ، وفى الحضارات العالمية البارزة ، حيث انطلقوا فى ذلك من مفهوم خاطئ للتاريخ ورثوه مما تعلموه من قبل فى مدارسنا ، حيث تفننا فى إساءة سمعة التاريخ بين أجيالنا وصورناه لهم وقائع وأحداث " تحفظ " ، و " زحمة " من الأرقام لابد أن تستظهر ، ودعاية دائمة – فى كل عهد – للنظم الحاكمة القائمة وذم فى تلك التى سبقت ، بحيث يتصور المتعلم أن هذا التاريخ مادة " إعلانية " تبث التزييف والجفاف ، وتنحو نحو التجريد ومفارقة الواقع.

ولا نريد أن نثقل على القارئ ونتحول إلى وعاظ يُعلمون كيفية تعليم التاريخ ، ولكننا فقط نريد أن نؤكد أننا فى مجال التعليم بصفة خاصة ، ربما أكثر من غيره ، من المستحيل أن نعرف معرفة يقينية الحالة الحقيقية لكل قضية ومشكلة تواجهنا الآن إلا إذا عرفنا " البدايات " وتطورها ، وقد تكون هذه البدايات قد ظهرت منذ عشرات سنين .

بل إننا لنذهب إلى أبعد من ذلك ، أن الدراسات المستقبلية فى الدول المتقدمة ، تربط ربطا مدهشا بين ما تقوم به من تصورات مقترحة وسناريوهات على دارسة متعمقة لما " كان " وما هو " كائن " ، لسبب بسيط هو أن ما سوف يكون إنما هو امتداد لمرحلتيه السابقتين ، ونريد أن تجئ المرحلة الثالثة غير مكررة ، وإنما متطورة ومتقدمة ، وكيف تكون كذلك إذا لم نعلم ما قام وما هو قائم من مشكلات وعقبات ؟

خذ ، مثلا ، قضية الدروس الخصوصية ..كيف يمكن أن نتصور إمكان دراستها من غير أن تبدأ سلسلة طويلة من الأخطاء التى تراكمت عدة عقود ، مثل تقرير المجانية دون أن يواكبها توسع فى الأبنية المدرسية وإعداد المعلمين ؟ كيف يمكن دراستها من غير أن تعى تلك الظروف الطاحنة التى جعلت مصر تدخل حروبا ومنازعات مسلحة كانت تأكل ميزانية الدولة فلا

يتبقى للتعليم إلا ما لا يكفى الحدود الدنيا لاحتياجاته ؟ كيف يمكن دراستها من غير أن تعكف على دراسة تطبيق نظريات تربوية ، لم تكن بيئة المدرسة المصرية قد تهيأت لها ، مثل " النقل الآلى " فى التعليم الابتدائى ، وطريقة للتعليم تسمى الطريقة الكلية ، عرفت قديما بطريقة " شرشر " ؟!!

هذا مجرد مثال ، وهناك غيره كثير ...

ربما يرد أحدهم بأن هذا مما قد يحتاج المسئولون إلى دراسته ، وكذلك الباحثون ، لكن " لا يحتاجه المعلمون ، وردنا الفورى ، أن أى عامل داخل نظام معين لابد أن يكون على دراية متعمقة بالمشكلات التى يواجهها هذا النظام ، ومشكلات التعليم لا تنشأ خلال عام أو اثنين ...إنها سلسلة تراكمات ، لابد من تتبعها والوعى بهذا التراكم ...

كيف نُعلم الناس ترابط مراحل العمر من الطفولة إلى الكهولة وتأثير السابقة فى اللاحقة ، ثم ننسى ذلك ونقذف بذاكرة مصر التاريخية التربوية إلى البحر ؟

ألا إنه لخطر داهم على أجيال هذه الأمة أن نخرج لهم معلما فاقد الذاكرة الوطنية التربوية ...

رصاصة أخرى

فى صدر كليات التربية*

أرأيت هذه الساعة فى يدك أو على المكتب أو على الجدار نقيس بها الوقت فنضبط به حركتنا مع أنفسنا ومع الآخرين ، بل ويضبط المجتمع كله حركته فى الحياة ، حاضرا ومستقبلا ؟

امسك واحدة من هذه الساعات المتاحة لك وقم بفكها وبعثر أجزاءها أمامك ، فهل يظل هذا الذى تبعثر أمامك " ساعة " لها وظيفتها فى حياتنا ؟

بالقطع الإجابة هى بالنفى ، على الرغم من أن جميع أجزاء الساعة ظلت قائمة ، فما الذى أفقدها أن تكون " ساعة " ؟ وما الذى أفقدها أن تقوم بوظيفتها بحيث لا نستطيع عنها استغناء ؟

إنها هذه الوحدة الكلية التى تربط بين أجزاء الساعة وفق ترتيب بعينه ، بحيث إذا اختلت العلاقة بين جزء وآخر ، بطل قيام الساعة بوظيفتها .

قل مثل هذا على ما يصعب حصره مما نعيشه ويحيط بنا فى حياتنا المجتمعية ، وأبرز ما يمكن أن يشار إليه هو أنت كجسم ذى أجهزة متعددة تتضافر وتتآزر مع بعضها البعض ، كل منها يؤدى وظيفة محددة ، لتكون فى الجملة ، هذا الإنسان الذى يعمل ويفكر ويحب ويكره ويلعب (وفى أنفسكم أفلا تبصرون)

وإذا كنت أنت ، وأنا ، وهو ، وهى ، وهذا النيل ، وتلك الأرض ، وهذا التاريخ ، وهذه المشروعات المتعددة والمؤسسات المختلفة ، كل منها " وحدة كلية " ، فمجموعنا فى مصر نشكل " وحدة كلية " هى الشعب المصرى .

---

* نشرت فى جريدة الوفد فى ٢٠٠٦/١/٢٦

وإذا كنا فى مثال الساعة الذى عرضناه قد أكدنا أن ما يجعل الساعة ساعة هو تلك الوحدة الكلية التى تحكمها حركة محددة ، حتى يمكن أن تقوم بوظيفتها ، فإن هذه الحركة المحددة تعبر بدورها عن " فكرة " أو " نظرية " علمية فى قياس الوقت ٠

كذلك الحركة الكلية للمجتمع ، لابد لها من إطار فكرى عام يحدد الأهداف ، ويشير إلى الوسائل الموصلة إلى هذه الأهداف ، ويرسم القسمات المميزة بين هذا الشعب وذاك ٠٠٠ويضبط الإيقاع ٠

هذا الإطار الفكرى العام هو ما يسمى لدى المتخصصين " بالفلسفة " ٠٠٠

لا تنزعج من هذه الكلمة التى شابتها صور متعددة عبر العصور جعلت منها " شقشقة لفظية " ، أو سلسلة من عبارات يلفها الغموض ، أو شطحات تبعدنا عن عالم الواقع ٠٠فتلك كلها آثار عصور تخلف تجاوزها الزمن ، وأصبحت الفلسفة هى فى معناها العام تسكن فى قلب حركة الحياة ٠٠هى هذا الذى طرحناه ٠٠٠خريطة فكرية ٠٠٠مشروع فكرى ٠٠٠خطة فكرية ، ذات مستويات متعددة ، لابد أن يملكها كل فرد منا على حدة ، وتملكها الجماعة الصغيرة فى كل مجتمع ، ويملكها الشعب على أرض كل وطن ٠

ومن هنا فإن الإنسان الذى يفتقد مثل هذه الخريطة الفكرية ، نراه متخبطا فى سيره ، يصعب أن تتوقع رد فعله ، متميع الشخصية ، يكاد لا يستقر على حال ٠

والأمر نفسه بالنسبة للشعب ، إذا افتقد هذه الخريطة الفكرية ، أصبح " بلا أبواب " ، فتهب عليه التيارات المختلفة من هنا وهناك ، لا يميز بين ما ما يمكن أن يضيف إلى قوته ، وما يمكن أن يخصم منها ، ويصبح هو أيضا " متميع " الذاتية القومية ، فاقدا للهوية الثقافية ٠

من أجل هذا كله ، حرصت مجتمعات عدة على أن تربى أبناءها وفق " خريطة فكرية " تملكها ، وتحدد بها أهدافها القومية العامة ٠ وهى من أجل

هذا تحرص كذلك على أن تكون " للتعليم " مثل هذه الخريطة الفكرية التى يبين من خلالها النموذج المطلوب لشخصية كل مواطن مصرى ، وسبل تنشئتها وتربيتها وتعليمها .

والمجتمع لا يستطيع أن يفعل هذا إذا لم يُعد المعلم نفسه وفق هذه الخريطة الفكرية ، أو " الفلسفة التربوية " التى تحكم حركة التربية والتعليم فى مصر ، وفقا للمقولة المعروفة " فاقد الشئ لا يعطيه " !

ليس المعلم مجرد " صنايعى " تعليم ، يقوم " بخزن " المعلومات فى عقول التلاميذ وكأنه بائع يقوم بتعبئة صناديق فاكهة أو خضار أو غير هذا وذاك من البضائع والسلع ، ولكنه " رسول " الأمة إلى المستقبل ، ألم يفخر النبى صلى الله عليه وسلم بأنه إنما أُرسل معلما ؟ مصداقا لقوله تعالى (هو الذى بعث فى الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم ، ويعلمهم الكتاب والحكمة ...)

ومن عجائب الدنيا حقا أن كليات ومعاهد إعداد المعلم فى مصر منذ عشرات السنين عكست الوعى بهذا ، فكان هناك وجود دائم لما يسمى " بفلسفة التربية " أو فلسفة التعليم ، ثم إذا بما يسمى بتطوير كليات التربية يغير عليها فتذروها رياحه وتصبح هباء منثورا !!

ربما أساء البعض فى سنوات ماضية ، أو فى هذه الكلية وتلك اختيار ما يندرج تحت هذه التى نصفها بالخريطة الفكرية للتربية ، وربما أساء هذا أو ذاك تعليمها فلم يُشعر الناس بقيمة ما يقوم بتعليمه ، ولكن فلنتذكر تلك المقولة العظيمة التى قال بها فقهاء الإسلام عندما قالوا : الحق لا يقاس بالرجال ، ولكن الرجال يقاسون بالحق ! بمعنى أن سلوك الناس لا يتخذ معيارا للحكم على العقائد والمبادئ ، وإنما العقائد والمبادئ هى التى تتخذ معيارا للحكم على سلوك الناس ، وهذا هو الذى يفرق بين نظرتنا نحن – مثلا – للإسلام ،

ونظرة الدول المهيمنة الكبرى التى حكمت ، فى ضوء تصرفات لا إنسانية لبعض المسلمين ، بأن الإسلام دين إرهاب!

الفلسفة ليست مجرد " كلام " ، كما يتصور بعض من لم يدرسوا الفلسفة ، ولا هى مجرد عبارات غامضة ، ولا هى مفارقة للواقع ، بل هى- بالإضافة إلى ما قلنا :" منهج " فى التفكير ، يربى الأبناء على ألا يقفوا سلبيين أمام ما يقرأون وما يجرى من أحداث ، وإنما لابد أن يتساءلوا : لم هذا ؟ ولم لم يكن أمرا آخر ؟ ولا يقفون عند حدود الظاهر من الأمور ، بل يبحثون عن الأسباب الكامنة وراء هذا الظاهر ..وتعلمهم ألا تتحول الأمور إلى جزئيات مبعثرة ، بل يبحثون عن " الوحدة الكلية " التى تجمع هذه الأجزاء المبعثرة .

من أجل هذا قد يعجب القارئ إذا عرف أن هناك معاهد فى الولايات المتحدة الأمريكية لتعليم الأطفال الفلسفة ، لا بمعنى ماذا قال أرسطو وأفلاطون وبرتراند رسل وجون ديوى ، ولكن كى يتعلم " كيف يفكر " ، فهل نخطوا بالتطوير إلى أمام أم على خلف ؟

لقد سقنا مثالا بأمريكا ، حيث يوهموننا بأن هذا الاتجاه لتفريغ كليات التربية من فلسفة التربية هو سعى للتطوير ..إنهم يعلمون أطفالهم ، فهلا نعجز عن تعليم معلمى الأطفال والشباب فى مصر ؟

الواد " بلية " فى كليات التربية* !

مثلما يحدث بالنسبة لكثير من الكتاب فى الزمن الحالى ، ينتاب الواحد منا أنه قد أصبح مثل هذا الذى ظل يؤذن فى مالطة ، على الرغم من تلك الحقيقة التى تؤكد له أن المسلمين قد أرغموا على إخلائها إخلاء تاما ، ومع ذلك فهو يستمر فى الآذان ؟

كلمة قالها أحد الرواد مرة فى اجتماع عقد منذ سنوات فى إحدى شعب المجلس القومى للتعليم ، ردا على واحد من الأعضاء كاد يصرخ متسائلا : ما لزوم ما نبذل من جهد فى كتابة التقارير والبحوث وإجراء المناقشات المستفيضة ، ثم لا يكون لكل هذا صدى لدى صانعى القرار ومتخذيه ؟ حيث كان الرد : نفعل ما نفعل ، (إبراء للذمة) ! ونضيف نحن : ولأن الساكت عن الحق شيطان أخرس !

وليس " الواد بلية " هو المقصود من حديثنا حقا ، ولكن المقصود هو " المنطق " و " المنهج " الذى يحكم العمل فى ما يسمى بتطوير كليات التربية ، حيث يكاد أن يتطابق مع مهمة الواد بلية ، كيف ؟

نحن لا نقلل من قيمة الحرف والصنائع ، ولكن وفقا للمبدأ المعروف من أن العدل هو فى أحد معانيه أن يوضع الأمر فى موضعه الصحيح ، وعلى سبيل المثال تصور لو أن أحدا دعى إلى " فرح " خاص بزيجة قريب أو صديق أو معرفة ، ثم إذا به يذيع فى الحفل بصوت عال صوت مقرئ للقرآن الكريم بالآية القائلة (كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ (١٨٥)) سورة آل عمران ، أو (أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكْكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي

* نشرت بجريدة الوفد فى ٢٠٠٦/٦/٢٢

بُرُوجٍ مُشَيَّدَةٍ ••• (٧٨)) سورة النساء

إنه كلام الله عز وجل ، الذى قال فى سورة الإسراء ((قُلْ لَـئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا (٨٨)) ، ومع ذلك فسوف يسرع جمهور الحاضرين عن بكرة أبيهم بالتعبير عن الاستياء والغضب ، لا لشئ إلا لأن " لكل مقام مقال " ، وهذا استخدام غير سليم لكلام الله عز وجل •

ومن هنا نبسط التساؤل :

هل نريد من كليات التربية أن تعد لنا " صانيعيا " غاية المراد من رب العباد أن يتعلم كيف يُدرّس " ؟

ربما يتصور عموم القراء أن هذا هدف جيد ، بل وربما قال البعض : ياريت !

لكن العمل العلمى الصحيح يجيب بأن هذا هو " جزء " من المهمة ، وجزء مهم فعلا ، لكننا نهين المعلم ، ونهين مهنة التعليم ، ونسيئ إلى الملايين من أجيال أمتنا لو اقتصرنا على هذا •

فمهمة المعلم ليست فى " كيفية " التدريس فقط ، ولكن مهمته الحقيقية هى مهمة " رسالية " •• مهمة أن " يربى " ، ولو أردنا أن نحلل هذه الكلمة لاحتجنا إلى صفحة كاملة (على الأقل) من الجريدة ، ولكن أبسط ما يمكن أن نشير إليه هو أن مهمة " التربية " تعنى مجموعة عمليات لابد منها لبناء شخصية الإنسان ، وهذه العمليات لا تقف عند حد حشو العقل بالمعارف والمعلومات وإنما تشمل كذلك تنمية ما هو بحاجة إليه من عواطف ومشاعر وخيال وتفكير وتصور وتوقع واستشراف •

مهمة المعلم لا أن يكون فقط حامل " معرفة " و " علم " ، ولكن أن يكون " مثقفا " ، ولا نعنى بذلك أن يعرف أطرافا من التاريخ والأدب والفن وما على هذا وذاك من دوائر معرفة ، ولكن أن تتسع دائرة همومه لتتجاوز همومه

الخاصة ، فتشمل هموم الوطن وأجياله المستقبلة ، وهو لن يستطيع أن يكـون كذلك بعملية إعداد تكاد أن تركز على " الصنعة " و " الحرفة " دون أن تمتلك بصرا وبصيرة تتجاوز هذا فترى كذلك ما لا عين رأت ولا أذن سـمعت ولا خطر على قلب بشر مما هو ضرورى كى يكون المعلـم صـاحب رسـالة بالفعل .

ولنضرب مثالا بما يُعد من " قنابل " تستهدف تدمير هذه المهمة التى نشير إليها ...

فالعالم كله ، شرقه وغربه ، يمينه ويساره ، متقدمه ومتخلفه ، قد اسـتقر الرأى لديه على أن المعرفة قد انتظمتها " أنساق " هى تلك التـى نـسميها " بالعلوم " المختلفة : رياضيات ، وتاريخ ، وفيزياء ، وجغرافيا ..إلخ ،وأن ليس فى سلطة أحد أن يلغى علما من هذه العلوم ويـدعى أن هـذا بهـدف " التطوير " ، فالتطوير يتناول الأهداف والوظائف والموضوعات والقـضايا ، لكنه إن تضمن حذف العلم هذا أو ذاك فإن هذا يخرج عن دائـرة التطـوير ليدخل فى نقيضها ..

يمكن لمن يريد تطوير تعليم التاريخ مثلا أن يجعل منه تاريخا للشعوب لا للملوك والرؤساء فقط ، ويمكن له أن يجعله تاريخا للحضارات بدلا مـن أن يكون تاريخا للحروب والسياسة فقط ، أما أن يقوم بحذف " التاريخ " ذاته كعلم ، بحجة أن الطلاب لم يستفيدوا منه ، فهذا والله قصور نظـر ، يماثلـه أن نطالب بإلغاء الإسلام – مثلا – لأن معظم المسلمين اليوم متخلفـون !! إنـه منطق معوج يقيس الحق بالرجال ، بينما المفروض أن يقيس الرجال بالحق !

والأدهى وأمر أن تختلط الأمور ، فإذا بنا نرى أصحابنا إذ يحذفون علوما ، يضعون بدلا منها موضوعات ، وكأن لا إدراك لمـا هـو الفـرق بـين " الموضوع " أو " القضية " وبين هذا العلم أو ذاك ، وإلا فهل يتصور أحـد أن هناك علما اسمه (مهنة التعليم) ؟ كلا ... ، فكل ما يتم داخـل أى كليـة

للتربية هو يخص مهنة التعليم ، أما أن تفرد ساعات ليتم تدريس مقرر بهذا العنوان فهذا هزل لا جد ..

وهل هناك مقرر يمكن تسميته (التربية وقضايا العصر) ؟ اسم براق ، لكن لو كشفت القشرة البراقة الخارجية الخادعة ، فسوف يتبين لك أن هذا أيضا هو مهمة كل من يُعلم فى كليات التربية !

هل هناك علم اسمه (الفكر التربوى وتطبيقاته المعاصرة) ؟ فكل ما يتم تدريسه فى كليات التربية ينضوى تحت هذا الاسم ؟

كأن العملية عملية " تدويل " لوظيفة قسم أساسى من أقسام كليات التربية كانت تتركز فى أن " يؤصل " و " و"يؤسس " للعلوم التربوية فيقدم الرؤى الفكرية الكلية المستمدة من السياقات المعرفية والثقافية لهذا المجتمع ، من خلال " علوم تربوية " لا تخلو منها كلية من كليات التربية فى العالم ، تسمى " الأصول الفلسفية للتربية " و " الأصول الاجتماعية للتربية " و " تاريخ التربية " ، مما يوفر للمعلم بصرا برسالته ويمده بأسس الثقافة والحضارة والمنظومة الفكرية الكلية لرسالة المعلم .

إن كاتب هذه السطور قد أشرف على السبعين من العمر ، ومن ثم فلن يضيره عمليا وماديا هذا الوضع أو ذاك ، ولكن معايشته لرواد سبقوا ، كانوا يطورون بعلمية وسعة أفق ، واستغراقه سنوات طويلة فى المهمة ، تدفعه دفعا لأن يشعر بالخطر على الأجيال الحالية والمستقبلة .

كانت فى مصر حتى عام ١٩٧٠ كليات كانت تسمى كليات المعلمين ، وعندما تم الاتفاق على دمجها مع الكلية الوحيدة التى كانت تسمى كلية التربية ، بجامعة عين شمس ، كان السؤال هو : بماذا تسمى الكلية الجديدة التى تجمع بين الصيغتين ؟ وتغلب المنطق الصحيح الذى يقول أننا نسمى الكلية باسم " العلم " الذى تخدمه ، وليس بوظيفة خريجيها ، ولذلك نقول كلية الهندسة لا

كلية المهندسين ، ونقول كلية الطب ، لا كلية الأطباء ...وهكذا ، فانتصر اسم كلية " التربية " واختفى اسم كلية " المعلمين " .

لكن هناك من لا يعى المسيرة التقدمية لحركة التاريخ ، فيريد أن نعود إلى الوراء بحيث يصبح الاسم اللائق لكليات التربية هو : كليات المعلمين ...حتى هذا الوراء ، كان أكثر تقدما مما يتم التفكير فيه الآن ، ويأخذ سبيله للتطبيق ، شأنه فى ذلك شأن ما يحدث فى مصر التى كانت " محروسة " فأصبحت مصر " المحبوسة " أو مصر " المنهوبة " ، ولم لا ؟ ألسنا فى زمن (عبارة الموت) و تلبيس الجرائم لمن يزعم بأنه مختل عقليا ، وحبس الصحفيين وإقامة نظام سياسى على عمليات تزوير انتخابى فضحها قضاة ومستشارون ؟!

عمر أفندى فى كليات التربية*

مثلما كشفت الأحداث منذ فترة قصيرة عن حلقة من حلقات مسلسل " بيع مصر " تحت مظلة الخصخصة ، فيتبين لنا أن هناك مواقع فى مصر أشد خطورة يجرى بيعها لا بالصورة التقليدية التى نراها فى المنشآت التجارية ، ولكن بصورة أخرى ، تظل فيها الملكية لنا ، لكن ما تتجه إليه السياسة ، وما يجرى العمل على أسسه ، إنما يسير وفقا لما يريد السيد الجديد القديم ..قوى الهيمنة والنفوذ ، عن طريق صور من الاختراق والاستحواذ على العقول والقلوب ، والتحكم فى الوظائف والأهداف .

ووجه الخطورة أن المؤسسة موضوع الحديث هى مؤسسة لا لبناء الإنسان فى مصر ، ولكن لبناء " بناة الإنسان " المنتشرين بالآلاف فى طول البلاد وعرضها ، يُعلمون أبناءنا ويوجهونهم كل عام ، بل وكل شهر ، وكل يوم ، عبر سنوات عدة ..هى كليات التربية التى يصل عددها إلى ما يقرب من العشرين كلية ، كل كلية بها أكثر من عشرة آلاف ، ويصل بعضها إلى ما قد يتجاوز العشرين ألفا ، وكل واحد من هؤلاء سوف يقوم بتعليم المئات من أبناء مصر سنويا ، أى أن هذه الكليات تدخل فى تشكيل عقول وقيم واتجاهات وميول مئات الألوف من أبناء هذا الوطن المنكود على يد عُصبة من أبنائه .

إن الأمر أخطر مما يستطيعه هذا المقال محدود المساحة ، وأفدح من أن ينبه عليه فرد واحد مثلى ، دون أن تتضافر أقلام أخرى لتصرخ فى أوجه باعة الوطن : كفاكم ..كفاكم ..كفاكم .

لقد فاضت أنهر صحفنا وشاشات تلفزيوناتنا بالكثير : تعرية وتنديدا بما حدث لعبارة الموت ، حيث أضاعت مئات من أبناء هذا الوطن ، وذلك جهد

* نشرت فى جريدة الوفد ، فى ٢٠٠٦/٤/٢٥

كان مطلوبا حتى لا يفلت القتلة واللصوص ، وأعوان اللصوص المتخبئين وراء كراسى السلطة ، ولكن الجريمة الحالية قد لا تحصد أجساد الأبناء ، ولكنها تحصد ما هو أخطر ..تحصد عقولهم ..تعيد صياغتها ، أو قل تعمل على تشويهها .

والمأساة فى هذا – من أحد جوانبها – أن باعة الوطن هنا هم " علماء " ، يملكون مهارات التبرير والتسويغ والتمرير ، ويلبسون أقنعة علم ومعرفة ، ويصيحون بشعارات هى فى توجهها العام قد لا تجد مجالا لنقدها ، فهى شعارات تطوير ، وتجويد ، ولكن بأى منطق ؟ ووفق أى أهداف ؟ ، ولمصلحة من ؟ وفى إطار أى فلسفة ؟ وعلى أى طريق ؟

عشرات الملايين من الجنيهات ، ليست منحة ، ولكنها قرض ...جزء من لحم الحى ..من جيوب ملايين المصريين الذين يعش ما يقرب من ٤٠% منهم عند خط الفقر ..المثقلين أصلا بمليارات الديون . هذا القرض يزعمون أنه لتطوير كليات التربية ، وأن هذا التطوير يتم على أيدى مصريين ، وأن لا توجيهات من المقرضين بأى صورة من الصور !

والقائلون بهذا يتحدثون وفى ذهنهم صورة لمن يسمع وكأنه لم يصل إلى سن الرشد بعد ، أو ساذج متواضع القدرة العقلية ، لا يقف متسائلا عن حقيقة ما يسمع ..

تصور لو أننى أيها القارئ قمت بترتيب معين ، وعدتك فيه أن تحصل من خلاله منى ولمدة سنوات على عدة آلاف من الجنيهات بانتظام ، ونفذت الوعد بالفعل ، فماذا سوف يكون تصرفك فى الغالب معى ؟ هل يمكن أن تفعل ما لا يتفق ومصلحتى ؟ هل يمكن أن تتصادق وتتلقى توجيهات ممن أعادى وأكره ؟

من غير أن أصدر تعليمات إليك ، ومن غير أن أتحكم صراحة ومباشرة ، فسوف تسير فى الاتجاه الذى إن لم يكن ما أريده تماما ، فعلى أقل تقدير ، فى الاتجاه الذى يتفق ومع ما أريد .

هذه هى الدنيا ... وهذا هو المنطق العملى ...

فلننظر جيدا : ماذا فعلت الولايات المتحدة والاتحاد الأوربى وبعض القوى المتحالفة مع الحكومة الفلسطينية ..

شعب لا يتمتع بالمعيشة تحت مظلة دولة حقيقية ، لها موارد تستطيع أن تنفق منها ، فقامت على المعونات من هنا وهناك ، وتسأل : ما الذى يدفع هؤلاء إلى أن ينفقوا على الشعب الفلسطينى عشرات الملايين من الدولارات ؟ لم نعد فى زمن يسمح لك بالإجابة القائلة : لوجه الله ، وخيرا وإحسانا ، فهذه الأموال المدفوعة ، ليست من جيوب قادة الدول هذه ، وإنما هى من جيوب مواطنيها ، وهناك – والحق يقال – فى هذه البلدان سيادة حقيقية للقانون ، وشفافية واقعية ، ويخضع كل قرش ينفق ، للمساءلة والمحاسبة ، وويل لمن لا يسير فى الاتجاه الذى يقنع شعوبهم !

ثم ها هو الشعب الفلسطينى يختار حكومة يعتبرها الغربيون " معادية " ، لأنها " تقاوم " الاحتلال الإسرائيلى ، وهى تنطلق من منطلق عربى إسلامى ، وتضع مصلحة شعبها فى المقام الأول ، ولا تتلقى توجيها بالطريق المباشر أو غير المباشر إلا من داخل الأرض الفلسطينية ، فإذا بالمعونات توقف ، وإذا بسعى حثيث لوضع كافة العراقيل أمام الحكومة الجديدة ، فماذا يعنى هذا حقيقة ؟

معناه الصريح الواضح ، الذى لا يحتاج إلى كثرة تنبيه وطول حديث ، أن الملايين التى كانت تدفع ، كانت تدفع " ثمنا " لشراء حكومة ، تعمل وتتوجه بما يحقق مصالح الدافعين بالدرجة الأولى ، ولا مانع ، فى ظل هذا أن تذهب أموال إلى جيوب الناس ينفقون منها على معيشتهم ، وإلى بطونهم

فيشبعونها بالغذاء ، وإلى أجسادهم فيكسوها بالملابس ، وإلى الطرقات تعبد ، وإلى المنشآت تشيد وتقام ٠٠لكن السياسة الكلية العامة ٠٠تتوجـه بمصالح المانحين ٠٠وأن تعيش قوة احتلال فى غير تهديد ، تماما مثلما هـو الأمـر عندما تمتلك عددا فى مزرعتك – إذا قدر لك هذا – من الحيوانات ، تحرص على تغذيتها وحمايتها من البرودة والحر ، وتهيئ لها مأوى آمن ، بل وتدافع عنها بكل ما تملك ، لأنها بالفعل عنصر من عناصر ملكيتك ، ولا يمكـن أن تتصور أن " تشرد " جاموسة ، أو يشرد عجل إلى حيث يريد ، فعندها سوف تمسك السوط والعصا وتمارس أشد ما يمكن من عقاب ٠٠٠

هل تذكرون القضية الشهيرة فى وسط الخمسينيات الخاصة بتمويل السد العالى ، ولماذا سحب التمويل وما أدى إليه هذا بنا وتكبدناه لأننا حاولنـا أن نمارس سيادتنا ؟

يبدو أن الدرس ما زال ماثلا ، حيث آثر القوم أن يكونوا سائرين نيامـا ، ما دامت الجيوب تمتلئ ، ولا عزاء للوطن ولا للمواطنين !

عار ٠٠يا كليات التربية* !

عندما نتحدث فى بعض الأوقات عن التاريخ ، يتغامزون ولسان حالهم يقول أننا مأسورون لزمن مضى وتولى ، والمهم هو أن ننشغل " بالمستقبل " ٠٠٠ وإن كان لهذا من دلالة ، فدلالته هى جهل فاضح بوظيفة استقراء التاريخ ، ووعى زائف بماهية المستقبل :

فالقرآن الكريم – مثلا – عندما يروى العديد من سير أمم سابقة ، لم يقصد أبدا أن يقدم صورا "متحفية " يتسلى بها الناس ، ولا قصصا يقضون بقراءتها وقت فراغهم ، ذلك أنه كان يقرن ما يرويه من قصص الأولين بعبارة من مثل :" **فاعتبروا** يا أولى الأبصار " و " إن فى ذلك **عبرة** لأولى لمن يخشى " و " لقد كان فى قصصهم **عبرة** لأولى الألباب " و " إن فى ذلك **لعبرة** لأولى الأبصار " ٠٠٠وهكذا

و" الاعتبار " هو الخروج بمبدأ واستنباط قاعدة والاستفادة بدرس ٠٠٠

و" الاعتبار " المقصود هنا أيضا هو للحاضر والمستقبل ، وقراءة التاريخ على هذا إن لم تؤدى إلى تنويرنا بحقيقة الحاضر ، وتبصيرنا بما يجب أن يكون عليه المستقبل تصبح عبثا واضحا ، واستشراف المستقبل إن لم يقم على استيعاب خبرة الماضى ، يصبح مجرد خيالات وأحلام ، ومن هنا جاءت كلمة " الاعتبار " فى كتاب ابن خلدون التاريخى المشهور ٠

والغفلة عن " **اعتبار** " التاريخ التعليمى فى مصر أوقع كثيرا من قومنا ، صغارا وكبارا ، فى مهاوى ، الله وحده أعلم بما كلفته وتكلفه لنا من الجهد والمال بغير عائد يذكر إلا الانتكاس إلى وراء وسوء المآل ، وفى أحسن الأحوال الجمود والتكرار ٠

---

* نشرت بجريدة الوفد فى ٢٠٠٦/٣/٢٦

كان صاحبى يحدثنى عما سمعه وشاهده فى مؤتمر قيل بأنـــه يـــستهدف تطوير كليات التربية فى أحد الفنادق الفخمة ، وسط إنفاق سال له اللعـــاب ، والتطوير أمر محمود فى حد ذاته ، وكنت قد دعيت إلى المؤتمر ولم أشـــأ أن أحضره لأسباب سيلمسها القارئ فى ثنايا المقال. كذلك كنت قد سمعت أكثـــر من مرة من تلميذة لى عادت مؤخرا من بعثة للحصول على الـــدكتوراه فـــى التربية من الولايات المتحدة تشارك فى المسألة ، وكذلك سمعت من زمـــلاء متعددين أن هناك مبلغا ضخما قد رصد (ليس من جيوبنا) لتطوير كليـــات التربية وأن هذا يتم من خلال خبراء أمريكان ، وهنا بيت القصيد !

دعك من حقيقة أن الأمريكان قد أصبحوا – جهارا نهارا – سادة المنطقة يأمرون وينهون ويوجهون ويخططون (ولا يخجل بعض أولو الأمـــر فـــى المنطقة من أن يصرحوا بأن هذا لا يحدث ، متصورين أن لنا أعين لا نبصر بها ، ولنا قلوب لا نفقه بها ، ولنا آذان لا نسمع بها !!) ، وإنمـــا لأن أمـــور التعليم بصفة خاصة من الأمور التى تحمل بطبيعتها خصوصية السياق الثقافى والمجتمعى الذى توجد فيه ، لأنك إذ تربى وتعلم مواطنين لمصر ، أو سوريا أو العراق ، فلابد أن يكون هذا من خلال السياق المجتمعى والثقافى لكل وطن فى الأساس ، مما لا يدريه إلا خبراء وطنيين ، وإن كان هذا لا ينفى أن هناك جوانب مشتركة بيننا وبين سائر الأمم والثقافات .

والأكثر خصوصية ، هو المعلم الذى سوف يقوم بالتنشئة والتعليم لأجيالنا الجديدة .. لابد أن يكون متشربا للروح الوطنية والعقيدة الدينية ، والمشكلات الحاضرة ، والموروث الثقافى ، والآمال المستقبلة ، من خلال عملية " إعداد " وتكوين تقوم بها كليات التربية ، ومصر بها آلاف مـــن " دكـــاترة التربيـــة " المفروض أنهم يمارسون هذا التكوين والإعداد منذ عشرات الـــسنين ، فهـــل عجزوا عن التطوير حتى يحتاجوا إلى السادة الأمريكان لتكتمل المصيبة ؟

لقد بدأنا إعداد المعلم منذ عام ١٨٧٢ عندما أنشأ العبقرى على مبارك دار العلوم ، مريدا بها تحقيق صيغة تجمع بين الموروث الحضارى لأمتنا ، وما استجد عليها من علوم الغرب الحديثة وأساليبه ..تم هذا بأيدى مصرية ، فهل نأتى بعد مائة وثلاث وثلاثين عاما لنعلن عجزنا عن مثل هذا ، بينما لم يتوافر لدى على مبارك أى " دكتور " فى التربية ، ولدينا الآن آلافا !!

وعندما اشتدت وطأة التدخل الأجنبى ، أنشأنا " مدرسة المعلمين المركزية " سنة ١٨٨٠ بإرشاد خبير تربوى سويسرى هو (دور بك) ، فهل لم يتم " فطامنا " بعد مائة وأربع وعشرين سنة ؟

وفى ظل احتلال بريطانى ، جاءنا خبير انجليزى (مان) سنة ١٩٢٩ ، الذى اقترح لنا إنشاء معهد التربية العالى للمعلمين الذى كان خاصا بالتأهيل التربوى لخريجى الجامعات الذين يرغبون فى العمل بمهنة التدريس ، ثم طورنا هذه الصيغة ليصبح المعهد كلية للتربية احتضنتها جامعة عين شمس الآن ، وسارت وراء هذه الصيغة كل كليات التربية ، فهل لم نتعلم ونستوعب الدرس بعد ست وسبعين سنة كيف نطور إعداد المعلم ؟

لقد قادت كلية التربية فى أوائل الثمانينيات مشروعا بحثيا ضخما لوضع تصور كامل لإعداد المعلم فى كل من المرحلتين التين تضمان التعليم ما قبل الجامعى ، واقتصر الدور الأجنبى فقط على " التمويل " ، فهل دارت عجلة الزمن بنا إلى وراء ونعيش نكوصا لا نستطيع البرء منه ؟ ...

إن كنا بعد هذه السنين الطوال " لم نتعلم " ، وما زلنا " عيالا " على الأجنبى فى هذا الشأن ، فإننا لا نستحق الوظيفة التى أنابنا المجتمع للقيام بها ، ويجب أن نتخلى عنها ونعلن إفلاسنا .ويبدو أننا أردنا أن نخالف الفنان محمد صبحى الذى خرج علينا من قبل بمسرحية صار عنوانها مثل (انتهى الدرس يا غبى) ، فأصبحنا بحاجة مستمرة إلى من يعطينا الدرس ، وكأننا نقول فى مقابل صبحى : لم ينته الدرس يا كليات التربية !! لأن خبرة مائة وثلاثين

عاما غير كافية ، وإذا كانت البداية قد تمت على يد نفـــر لا يزيـــدون علـــى أصابع اليد الواحدة ، فإننا بعد أن أصبحنا آلافا ، نشهر إفلاسنا ونعلن عجزنا ونسلم أمرنا لمن يحتلون عراقنا وفلسطيننا ويهدمون بيوتنا ويجرفون زراعاتنا ، ويقتلون أطفالنا ونساءنا وشيوخنا ، ويحاصرون ديننا !! إن لم يكن هذا عارا ، فماذا يكون العار ؟! .

(بعد فترة من كتابة المقال ، علمنا أن قد كانت هناك قناة أخـــرى تابعـــة للمجلس الأعلى للجامعات تقوم بنفس المهمة ، وأن مسار الأحداث انتهى إلى أن يكون الاعتماد على هذه القناة المحلية ، ولم يكن ذلك حقيقة مجرد انتصار وطنى على مشروع أمريكى ، حيث سار المشروع على طريق أهـــداف لـــم تختلف كثيرا عن المشروع الأمريكى ، ويبدو أن المسألة لم تخرج عن كونها صراعا على من يكون ممسكا بكيس النقود ؟ وإلى ماذا انتهى الأمـــر ؟ هـــل بالفعل تم التطوير المنشود ؟ وهل كان من الـــضرورى أن تـــستدين مـــصر عشرات الملايين ؟!) .

نكسة كليات التربية*

شهدت صفحة الرأى بجريدة الوفد خمس مقالات– على فترات مختلفة – تشرح " العوار " الذى شهدته كليات التربية من خلال ذلك الوهم الذى روجوا له تحت عنوان خادع يتحدث عن " تطوير " كليات التربية ، وكالعادة بالنسبة للنظام القائم الذى أصبح " فلسفة " عامة ينهجها كل من يستظلون بظلـــه ، ألا وهى التى أصبحت مشهورة بعبارة " فليقولوا ما يريدون ، وسوف نعمل مـــا نريد " ، وكأن الوطن وطنهم وحدهم ، وكأن رؤى الإصلاح لا يستطيعها ولا يدركها إلا من جلس على موائدهم ، واقتات على قوتهم ٠

ومن نكد الدنيا حقا أن يكون للتشويه والتخريب " ثمن " ، يـــدخل جيـــوب المخربين ، ويقتطع من جسم هذا الوطن ، على عكس المنطق السليم ، حيـــث يكون ما يدفعه الوطن ثمنا لخطوة إلى أمام ، أو مكافأة لقفزة إلى المـــستقبل ، أما أن نهدم جدارا ويدفع الوطن ثمنا ٠٠٠أما أن نكسر جسرا ويكافأ الـــوطن بحجر ٠٠٠أما أن ينحسر علم أو علوم ، ويسيل دم تنظيم علمى مهنى عريق ، فهذا والله هو من بلايا هذا الزمن ، وآية من آيات التراجع التى نراها فـــى كثير من المواقع ٠

و لا أريد أن أعود إلى ما سبق أن كتبته ، ولكنى أضيف أمرا ربمـــا لـــم يحظ بالإشارة فى مقالاتنا السابقة ، فضلا عما نطرحه من أفكـــار للتطـــوير العلمى الحقيقى ، أو هكذا نتصور ٠٠٠

فمن المواقف التى سمعناها تتردد مـــن جبهـــة " التطـــوير – كـــذا " أن التغييرات الحادثة استهدفت أن تركز على المهارات العملية اللازمة لإعـــداد المعلم ، بحيث يكون التركيز قائما على " كيف يكتسب طالب كليات التربية

* نشرت بجريدة الوفد فى ٢٠٠٧/١/١٣

مهارات التدريس " ؟ وهو هدف فى حد ذاته يصعب إنكاره أو شجبه ، ولكن هناك ما يخفى على " المُطورين " (كذا) .

إن المسألة هى أن مئات الكتب والمراجع الخاصة بإعداد المعلـم ، وفـى كافة البلدان ، وعبر شتى المذاهب والمدارس ، تؤكد أن المعلم ليس " مدرسا " فحسب ، وظيفته هى نقل المعرفة للطلاب ، وإنما هو مكلف كذلك بعدد آخـر من الوظائف والمهام إلى الدرجة التى تجمعها كلمة " مربى " ، أكثر مما تشير إليها كلمة " مدرس " ، بمعنى أن حدود مهامه تتجاوز " التـدريس " لتـشمل مهمته كأب أو أم ، كأخصائى اجتماعى وأخصائى نفسى ، وملم ببعض الثقافة الصحية ، والدينية ، وممارسة بعض المهارات الرياضية ..وهكذا

صحيح أن هناك متخصصون لكل شأن من هذه الشئون ، ولكن المعلم هنا يكون أشبه " بالممارس العام " فى المجال الطبى الذى يكشف على المريض ، فإذا كان الشأن بسيطا عالجه هو ، فإن لم يكن ، حله على المتخصص ، كأن يكون طبيبا فى هذا الجانب أو ذاك من جوانب المرض العضوى التى يعرفها أهل الاختصاص .

لقد اقتفى القوم أثر ما يحدث عند أولياء أمورنا فى الولايـات المتحـدة ، لكنهم ينسون متغيرات الثقافة والمجتمع فى بلادنا نحن .

إن التقدم التربوى فى الولايات المتحدة حقيقة لا يستطيع إنسان أن ينكرها ، لكن ، مثلما لكثير من الأدوية آثار سلبية جانبية ، يكون لبعض الاتجاهات الشىء نفسه خاصة وأننا هنا فى مقام التعامل مع " إنسان " ليس مجرد أجهزة جسمية ، ولكنه محمل بتاريخ وثقافة وعقيدة ومنظومة قيم وعادات وتقاليـد ، وموروث ثقافى ، مهما بعدت به القرون ، فهو ما زال يلقى بظلاله على كـل من يسكن أرض هذا الوطن .

إن المجتمع الأمريكى – بالنسبة للأمريكيين – هو مجتمـع يقـوم علـى الحرية والديموقراطية إلى الدرجة التى تجعل رئيس الولايات المتحدة تحـت

المساءلة فى أى شأن من الشئون ، على الرغم من أنه منتخب انتخابا مباشرا ، وكل ما يحدث وكأنه يحدث من خلال صندوق زجاجى ، يرى المواطنون ما بداخله ، ويترتب على هذا ، ذلك الزخم المذهل من الصحف والمجلات وأجهزة الإذاعة والتلفزيون ، والتى يعبر كل منها عن موقف يخصه بحيث تجد تباينا مذهلا .

ومن هنا فإن يجده القارئ فى هذه الصحيفة يختلف تماما عما يجده فى تلك ، وهذه المجلة تتباين تماما مع تلك ، وهذه القناة التلفزيونية تقدم ما يتغاير مع ما تقدمه تلك القناة ، وما تبثه هذه الإذاعة هو أمر مخالف كثيرا لما تقدمه إذاعة أخرى .

فكأن القارئ أو المشاهد أو المستمع أمام مائدة ضخمة تتسع باتساع الأرض الأمريكية ، تعرض عليها أنواع من الأطعمة والمشروبات التى لا تماثل بينها .

فى مقابل ذلك ، هناك العكس تماما فى مصر ، مما لا نود أن نضيع فيه وقت القارئ فهو يعلم الكثير من واقع حال الحرية والديموقراطية فى مصر ، فكأن المواطن المصرى أمام مائدة ليس عليها إلا نوع أو نوعان من الطعام ، وإذا حدث تنوع فى الشكل ، فسوف تجد أن الأصل واحد كما نرى بالنسبة للفول ، فهذه طعمية ، وهذا مدس ، وهذا فول نابت ، وتلك بصارة ...وهكذا

فماذا تتوقع من " نمو " فكرى وثقافى هنا وهناك ؟

وفضلا عن ذلك ، فمصادر المعرفة والتقنية فى أمريكا ، من الصعب حصرها ، ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل يمتد إلى أن تكون الولايات المتحدة ، من أكبر مواقع إنتاج المعرفة والتقنيات .

وفى مصر نرى الاتجاه السائد هو " استهلاك " المعرفة وليس إنتاجها ...

كذلك هناك فى أمريكا ما يتسم به مجتمعها فى تنظيماته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية من تنوع مذهل ، فى الوقت الذى نعيش فيه فى مصر فى ظل " نمطية " صارخة ، فكل الجامعات تسير بقانون واحد ، وكل كليات التربية تسير وفق قواعد متطابقة ...وهكذا فى كل شأن من شئون حياتنا .

مؤدى كل هذا أن المواطن يعيش فى أمريكا فى بحر كبير يغذيه – إذا شاء – بما يصعب حصره من الأغذية الثقافية ، ومن ثم فهو عندما يلتحق بكلية لإعداد المعلم لا يكون بحاجة لدراسة مقررات متعددة تغذيه ثقافيا وفكريا ، ويكون المطلوب بالتالى هو التركيز على " مهارات التدريس " .

لكن طالب كليات التربية عندنا يعيش مناخا يتسم بالفقر الثقافى الشديد و" التنميط " الخانق ، ومن ثم فهو عندما يلتحق بكليات التربية يكون " خاما " ، ولا نريد أن يهب واحد ليقول أنه سبق أن درس كذا وكذا فى سنوات التعليم العام وإلا سنعايره بالجهل بالفروق بين " مواد التعليم " التى تقدم فى المدارس وبين العناصر الثقافية المختلفة التى من المفروض أن يزخر به المناخ المجتمعى العام والتى تقوم بدور مهم فى تكوين الوعى وتشكيل العقل ، فضلا عن الكثير مما يمكن أن يقال ، مما لا يتسع المجال له ، بالنسبة لعلاقة الطالب عندنا بما يحصله من مواد تعليم تنقطع الصلة بينها وبين صخب الحياة ، ومن ثم تنقطع الصلة بينها وبين الطالب حال انتهائه من الامتحان فيها !

وهكذا ما كان ينبغى أن يحدث ما حدث لكليات التربية بحجة المشابهة بينها وبين ما تقوم به مثيلاتها فى الولايات المتحدة من تركيز فقط على التدريس ، والتخفف مما يكون مصادر تثقيف وتنمية فكرية .

شأن آخر من المفروض أن يكون هو " جوهر " التطوير الحقيقى ...

فكليات التربية تقدم لطلابها " مواد تخصص " تشمل ما سوف يقوم بتدريسه فى المدارس : طبيعة ، كيمياء ، تاريخ ، لغات ...إلخ

وبالإضافة إلى ذلك تقدم مواد تؤهله كى يكون معلما وهى التى نسميها العلوم التربوية والنفسية .

وقد ترتب على هذا أن المتخرج من قسم الفيزياء – مثلا – لا يكون مكافئا لقرينه المتخرج من كلية العلوم ، وهكذا قل فى كل تخصص .

وتلك هى " العقدة " الحقيقية للكثرة الغالبة ممن يعملون فى كليات التربية ، ومن هنا عمد " المطورون " (كذا) إلى زيادة جرعة بعض مواد التخصص ، لكن واقع الحال ينبئ بأنهم مهما زادوا من جرعات مواد التخصص فلن يصل خريج التربية إلى أن يكافئ قرينه من الكليات الجامعية الأخرى

والحقيقة أن ها هنا أيضا الموقع الذى لو تناولناه بالتطوير لحدث انقلاب علمى وتربوى مذهل ..

فما يتم تدريسه فى كليات التربية من مواد التخصص يسير على النهج نفسه فى كليات الجامعة الأخرى ، وما ينبغى هذا أن يكون ، فكليات التربية لن تخرج مؤرخا أو عالما فى الفيزياء أو غير هذا وذاك فهذه ليست مهماتها ، ولا يشينها ذلك أن لها مهمتها الأخرى ، لكن إخواننا فى هذا المجال يصرون على المشابهة مع ما يتم فى كليات الجامعة الأخرى ، ولأنهم ، مهما فعلوا لن يصلوا إلى المماثلة ، أصبح طالب التربية بالفعل لا هو متقن لعلوم " المهنة المتمثلة فى علوم التربية وعلم النفس ، ولا هو متقن مواد التخصص ، فأصبح – مع الاعتذار – " مسخا " بين خريجى الجامعات !

إن التطوير الحقيقى كان ينبغى أن ينصب على كيفية " تمهين " مواد التخصص !

كيف يمكن لطالب كليات التربية أن يدرس – مثلا – التاريخ لا كتخصص أكاديمى بحت ، ولكن كمجال يسهم فى تكوين شخصية المعلم الذى نعده كى يكون مدرسا للتاريخ ؟

ومن هنا فإن ثورة التطوير الحقيقية ، هى أن تقوم كليات التربيــة علــى مجموعة من الأقسام مثل " التربية الفيزيائية " و التربية الجغرافية ، و" التربية الرياضية " ، نسبة إلى الرياضيات ...وهكذا ، وتندمج فيها علــوم التربيــة وعلم النفس مع مواد التخصص ، ولا يكون هنا داع لقــسم مثــل " المنــاهج وطرق التدريس " الذى يتوزع وفق هذا التصور على سائر الأقسام .

وساعتها يمكن " تفكيك " الأقسام التربوية القائمة ، وإنشاء أقــسام أخــرى تعكس بالفعل الرؤية العصرية والرؤية المستقبلية .

أما أن يتمخض التطوير فى إنقاص ساعات من هذا القسم وزيادة ساعات فى ذاك القسم ، تبعا لمواقع القوة والنفوذ والمسئولية عن " كيس المكافآت " ، فهذا بالفعل وكأنه يمثل تلك الحالة النموذجية للمثل القائل : "تمخض الجبل فولد فأرا " !!

التطوير الحقيقى لكليات التربية*

من أبرز المقولات التى يرددها كل من يبصر جيدا معضلة التعليم فى مصر ، ويسعى سعيا جادا وجديدا ومخلصا لإقالته من عثراته ، هو أن كليات التربية – بغير ما مبالغة – هى " الداء " وهى " الدواء " لهذا التعليم ، كيف ؟

أما أنها " داء " فلأنها هى التى تعد المدرسين الذين ينبثون بالآلاف فى كل أنحاء مصر ، ريفها وحضرها ، بواديها وسواحلها ، ذكورها وإناثها ، إن كان إعدادهم سويا معافى الصحة قوى الأركان ، بث فى ربوع مصر ، عبر ملايين التلاميذ ، صحة وعافية ، فى العقل والقلب والجسم • وإن كان – لا قدر الله – الإعداد هشا مهتزا يشكل بؤرا من بؤر خلل التفكير وسوء التكوين ، بث فى هذه الأرجاء وعبر هذه الملايين ما لا تحمد عقباه !

ولو استقرأت جيدا مشكلات التعليم فى مصر ، فلربما تجد وراءها سببا من هنا وآخر من هناك ، لكن مزيدا من التفكير يمكن أن ينتهى بك إلى تلك المقولة التى تقول : فتش عن المعلم ! حتى أننا نردد مقولة مما يتصل بعالم القضاء ، فمثلما يقولون أن قاضيا عادلا مع قانون سئ أفضل من قاض ظالم مع قانون جيد ، نقول نحن أن معلما كفئا مع منهج سئ أفضل من معلم سئ مع منهج متقدم !

ويؤسفنا أن نقول ، ونحن من أهل الديار – كليات التربية – أن الوجه الثانى من القمر هو الأقرب إلى الظهور ، ولو جزئيا •

وبالتالى فإن الطريق الصحيح إلى مواجهة ما قد غرق فيه تعليمنا من سوءات وصور خلل هيكلية ، هو أن تتضافر الجهود على هذه المؤسسة التى تنتشر فى طول البلاد وعرضها حتى تستقيم سياسة ، وتصح ممارسة ،

---

* نشرت بجريدة الأهرام فى ٢٠٠٧/٢/٢٩

وتستوى طريقا ٠

صحيح أن القوم سعوا إلى صورة من صور التطوير ، لكننـــا – دون أن نزعم قدرة على التنبوء ، ودون ادعاء بمعرفة الغيب ، نكاد نؤكـــد أن هـــذه الجهود هى نقش على ماء ، لن تثمر ولن تغنى من جوع ، لسبب بسيط وهو أنها لم تشخص التشخيص الصحيح للمرض القائم ، ومن ثم فلابد من القول أن تذكرة العلاج التى تكلفت ملايين من الجنيهات لن تشفى المريض !

لقد تم إنفاق الكثير على تزويد كليات بأجهزة ومعدات كانت بحاجة إليها ، وهذا جيد من غير شك ، لكن من قال أن تزويد الجائع ببعض أدوات المطبخ يضمن أن يأكل بالفعل ؟

لقد انصب جُلّ الاهتمام على حذف مقررات أو تغيير أسماء ، من خـــلال حركة إعادة توزيع للكعكعة ، بحيث تم التوزيع وفقا لمراكز القـــوة والنفـــوذ والنقود ، وفى ذلك بعض تقدم لا نستطيع أن ننكره ، لكن من قال أن المسألة مسألة توزيع كعكعة ، وصرف النظر عن " الخبز " و " اللحم " والخضروات والفاكهة ؟!

إن كاتب هذه السطور وهو يقدم رؤيته الحالية يستند إلى رصـــيد خبـــرة عمل (متصل) فى هذه الكليات اقتربت من نصف قرن من الزمان ، وهو فى مأمن من الاتهام بسعى للحصول على مغنم ، حيث لم يعد سنه يجيز له موقعا أو مغنما ، بل هو فى حالة ترقب بين لحظة وأخرى للرحيل إلى حيث يـــشاء العلى الكريم !

وقبل أن نعرض لرؤيتنا ، لابد من الكشف عن " المنطق " الذى تستند إليه ...

كل من تعلم فى مصر – وفى غيرها – يدرس فى مراحل التعليم الأولـــى بعض مقررات تعد مقوما أساسيا فى تكوين المواطن مثـــل اللغـــة العربيـــة ، والدين ، والدراسات الاجتماعية ، ولغة أجنبية وغيرها ، ثم يجد نفسه – ربما

فى مرحلة متأخرة من التعليم العام ، وربما فى مرحلة التعليم الجامعى - يدرس أحد أو بعض هذه المقررات نفسها دون أن يلحظ تكرارا كبيرا بين ما درسه فى البدايات وما يدرسه فى مراحل تالية أعلى .

سبب رئيسى لهذا هو أن الذى يصمم مقررا لدارسى مرحلة التعليم الأولى يضع فى اعتباره فى الموحلة الأولى طبيعة هذه المرحلة من حيث تعلم أولويات العلم وخطوطه الرئيسة ، دون دخول فى جدل علمى حول بعض النظريات التى قد تختلف أو تتباين حول هذه القضية أو تلك ، وإنما يحرص على الوقوف عند حدود " المتفق عليه " واستقر تجاهه أهل الاختصاص .

وهو يضع فى اعتباره أيضا وظيفة هذه المرحلة ، فهى لا تهدف إلى إعداد اختصاصيين وعلماء وإنما هدفها الأساسى هو " التثقيف " العام .

وما لا يقل عن هذا وذاك أنه ينظر بعين الاعتبار إلى طبيعة التلميذ نفسه من حيث المرحلة العمرية التى يجتازها وميوله ومستوى قدراته العقلية ، إلى غير هذا وذاك من أبعاد التكوين الشخصى المنشود ...وهكذا .

أما فى مرحلة التعليم الجامعى ، فالأمر مختلف إلى حد كبير ، لقد نضج الطالب واستوى على عوده ، وأصبح يتفهم الاختلاف والتباين ، بل ويغرم بالجدل ، وهو فى كلية متخصصة يدرس فيها ليصبح أحد المتخصص فى هذا المجال أو ذاك .

ها هنا يتبين لنا أن ثمة فرقا بين المادة كمقرر مدرسى تهدف إلى التعليم العام ، وبين المادة " كعلم " يدخل فى إعداد اختصاصى فى الزراعة أو العلوم أو الهندسة أو غيرها .

ومن هنا فقد عرفت العلوم التربوية ما اصطلح أهل الاختصاص على تسميته " بتمهين المادة " ، أى صياغة المقرر وهندسته وتكييفه ، من حيث الموضوعات وترتيبها ، وسلم أولوياتها ، والهدف من تعلمها ، والسياق الذى يتم فيه هذا التعلم بحيث يتسق مع " المهنة " التى يعد لها المتعلم .

هنا نجئ إلى الخلل المركزى فى بنية كليات التربية والذى يفرز لنا كما كبيرا من صور أخرى من المشكلات وأوجه التنازع ، والتصورات والخطط التى غالبا ما يصيبها الفشل ، من حيث إغفالها لهذه القضية بصفة أساسية .

إن كليات التربية تضم بين جناحيها أقسام متخصصة فى المقررات التى سوف يتخرج المعلمون لتدريسها فى المدارس ، مثل الفيزياء والكيمياء والتاريخ واللغة الإنجليزية ... وهكذا

وطلاب هذه الكليات يدرسون لمدة أربع سنوات مواد التخصص + بعض المقررات فى العلوم النفسية والتربوية .

والنتيجة الواضحة أن طلاب التربية لا يستطيعون أن يتساووا فى الإعداد الأكاديمى مع كليات التخصص المماثلة مثل كليات العلوم والآداب .

هنا تبرز " العقدة " لدى الكثيرين وخاصة من أساتذة هذه التخصصات ، حيث يؤرقهم للغاية هذا الذى يوصف بالنقص فى الإعداد الأكاديمى ، ويصبح منتهى المراد من رب العباد! هو زيادة ساعات دراسة مقررات هذا الإعداد ويكون ذلك بالضرورة على حساب العلوم التربوية والنفسية .

لكن أحدا لا يسأل نفسه : وهل مهمة كليات التربية هى نفسها مهمة كليات العلوم والآداب ؟

إن السعى الحثيث فى هذا الاتجاه سعى محكوم عليه بالفشل مقدما ، أولا : لأن الخطة الدراسية العامة محكومة بسقف معين لن يسمح – حتى فى حالة الزيادة – إلا بعدد لا يمكن أن يصل إلى مثيله فى الآداب والعلوم ، وثانيا : لأن مهمة كليات العلوم والآداب تختلف كثيرا عن مهمة كليات التربية : الأولى تعد متخصصين وأكاديميين وعلماء وباحثين مفروض أن يتابعوا آخر ما توصل إليه التخصص ، والثانية تعد " معلمين " للتعليم العام ، يحصلون من المعرفة المتخصصة ما هو مناسب وملائم لطلاب ابتدائى وإعدادى وثانوى .

هنا نكون بحاجة إلى أن نغير من طريقة تفكيرنا ونسعى إلى " تمهين " ما يقدم لطلاب التربية من مقررات فى التخصص بحيث تتناسب مع مهنة الوظيفة التى سوف يتخرج الطالب ليقوم بها ألا وهى " التدريس بالتعليم العام " لا فى مراكز بحث وتطوير كبرى ومعامل متقدمة تختبر فيها نظريات جديدة واكتشافات مستحدثة .

وشأن مثل هذا يدفعنا إلى التفكير فى كيفية إعادة تصميم والتخطيط لمقررات متخصصة لا تكون مماثلة بالضرورة لما يتم تقديمه فى كليات الآداب والعلوم .

إن هذا هو " الانقلاب " الحقيقى الذى يحتاجه التفكير فى تطوير كليات التربية .

وإلا ، فإن لنا أن نتساءل : ألا يشكل الوضع القائم ازدواجا غير مبرر بين كليات الآداب والعلوم وبين مثيلاتها فى كليات التربية ؟ ويحق للمرء بالفعل أن يتساءل : ولم لا نعطى العيش لخبازه ، فتكون كليات العلوم والآداب هى المسئولة عن الإعداد الأكاديمى ؟

إننا نرنوا بأبصارنا إلى طريق مباين تماما للمعهود والمألوف ، فنسعى إلى تمهين المقررات التخصصية وتتحول أقسامها إلى ما يمكن تسميته بقسم – مثلا – التربية الفيزيائية ، والتربية الاجتماعية ...إلخ ، بدمج بعض الدراسات التربوية فى المناهج وطرق التدريس مع التخصص ، بعد تمهينه بالمعنى الذى أسلفنا .

أساتذة التربية ...
وأسطوات التعليم*

هرعت إليه أهنئه بمناسبة سعيدة خاصة به ، لكن وجهه كانت عليه امارات غير سارة ، فأدهشنى ذلك بطبيعة الحال ، وكان من الضرورى أن أسأله عما يحزنه ، فإذا به يقول :

- هل تذكر موضوع (...) الذى أجريت عليه دراسة استغرقت شهورا عدة ، إلى أن استوت على عودها ، ثم عرضتها عليك لأسمع رأيك الذى أعتز به ؟

قلت :

- بالتأكيد أذكره لأنه من الموضوعات غير المألوفة فى أدبياتنا التربوية ، ولابد أن يهش الإنسان ويبش عندما يرى باحثا مثلك يقتحم مثل هذه المجالات المهمة والتى نادرا ما يطرقها الكم الأعظم من الباحثين والكتاب ، خاصة وأنك تناولت التعليم من هذا المنظور النادر – فعلا – فى فكرنا التربوى !!

قال :

- لقد عرض موضوع هذه الدراسة على إحدى الجهات ، فإذا بالرأى فيه أنه ليس " تربويا " تماما ومن ثم فلم ينل ما كنت أتوقعه وأتصوره له .

قلت :

- صحيح أيها الأخ العزيز ، إنك تعرف رأيى الذى أردده كثيرا عن الكثرة الغالبة من كتاباتنا التربوية ، لكن درجة التشاؤم لم تصل بى إلى الحد

---

* مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مارس ١٩٨٨

الذى يجعلنى أتوقع لدراستك هذه النتيجة ، لكن ، لا عليك أيها الرجل :
"ولن ترضى عنك اليهود ولا النصارى حتى تتبع ملتهم ، قل إن الهدى هدى الله ٠٠٠"

قال :

- إن هذا الموقف ينطبق عليه بالفعل هذا المثل الشعبى الذى يقول " لا يرحم ولا يسيب رحمة ربنا تنزل " !! إنهم لا يكتبون مثل هذا النوع من الدراسات ، ولا يشجعون الآخرين عندما يفكرون فى كتابتها ،

قلت :

- إن الذى يزعجنى حقا ، ليس هو أنهم لا يكتبون من هذا المنظور " المجتمعى " الشامل ، لأن فاقد الشئ لا يعطيه ، فهذا لون من الكتابة عسير لا يقدر عليه إلا أصحاب الرؤى الفكرية ،ومن هم على دراية بحركة الفكر والثقافة فى بلادنا ، فضلا عما يتطلبه من امتلاك لناصية المهارات العلمية المعروفة ، مثل الاستنباط ، والتعليل ، والتحليل ،وإدراك العلاقات ، والنقد ، وإبداء الرأى ، والكثرة الغالبة فى الساحة لا يملكون هذا ، ومن ثم يكون مفهوما : لماذا يقاومون هذه المقاومة ٠ لكن الذى يزعجنى حقا هو الدلالة الفكرية ، لا النفسية ٠ إن أخشى ما أخشاه أن تكون هذه المواقف دلالة قصور الوعى بالمفاهيم الأساسية للدراسات التربوية ،ونحن فى مجتمع تختلط فيه المفاهيم اختلاط الحابل بالنابل بحيث لا يفزع الناس أن يستخدم هذا مفهوما فى مكان خاص بمكان خاص بمفهوم آخر دون البصر بالشعرة الدقيقة التى قد تفصل بين الإثنين ٠

قال :

- إنه لمن الصعب أن أتفق معك فى القضية الأخيرة بالذات بالنسبة للعاملين فى حقل الدراسات التربوية ، إلا إذا سقت لنا مثلا أو اثنين تدلل به على وجهة نظرك .

قلت :؛

- ليس هناك أبسط من هذا المثال الذى نفتتح به محاضراتنا لطلاب العلوم التربوية عندما نشرح لهم الفرق بين " التربية " و " التعليم " .

قال :

- إن هذه التفرقة من الوضوح إلى الدرجة التى أدخلت عندها فى قائمة البديهيات ، ولا يوجد طالب واحد إلا وهو على دراية بها .

قلت :

- إن الأمر هنا أشبه بالموقف من كثرة من المفاهيم والقضايا الأخرى ، فلو سألت عن معنى " الصدق " و " الدقة " و " الأمانة " ..إلخ ، فسوف تجد ما يشبه الإجماع على ذلك ، لكن المسألة تقف عند حد " المعرفة " ، فإذا فتشت فى " السلوك " ، فلن تجد لهذه المعانى نفس الدقة والوضوح ، بل ربما تجد اختلاطا وتباينا .

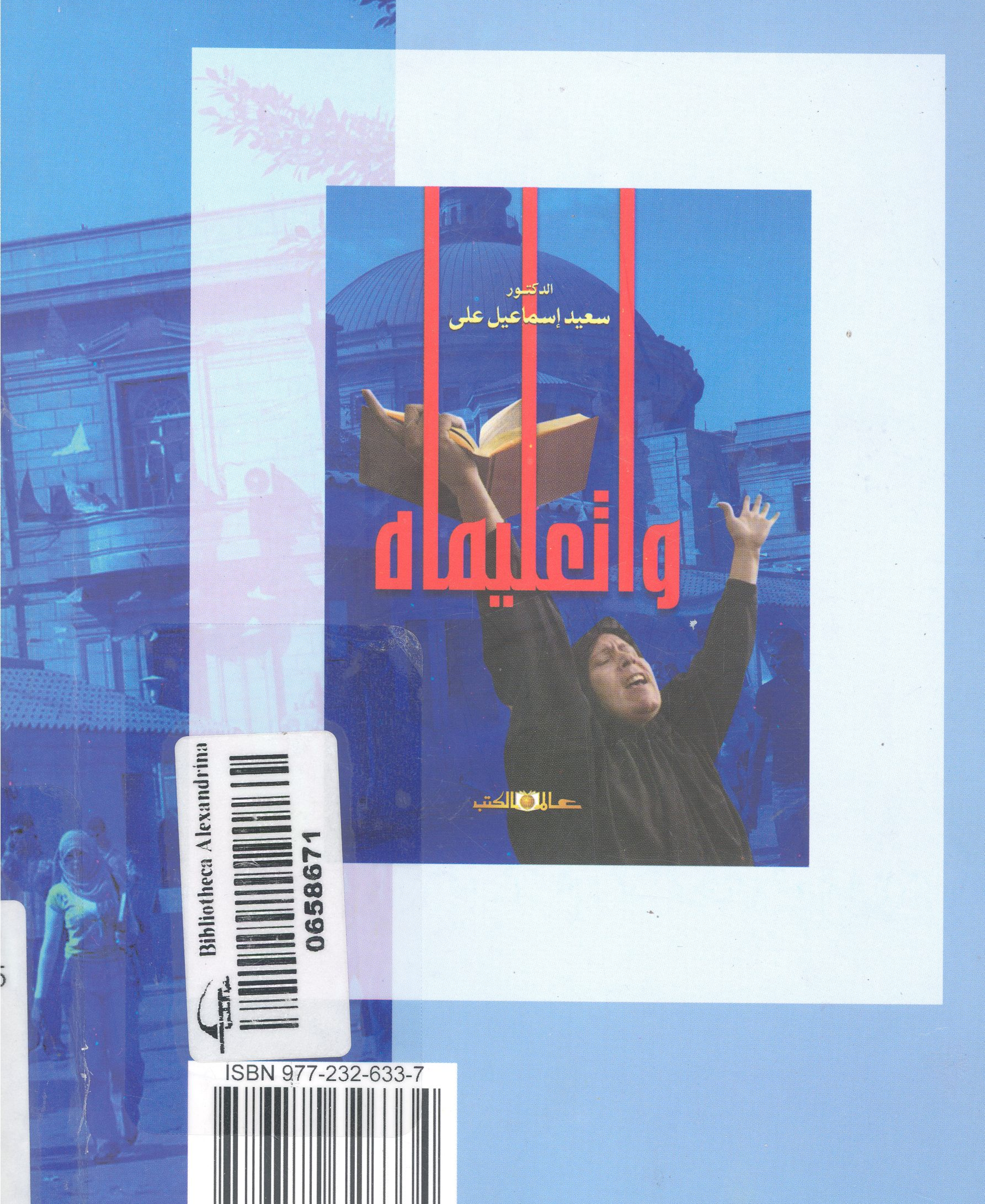
والذى يحدث فى فكرنا التربوى ليس بعيدا عن ذلك ، فالتفرقة قائمة بين المفهومين وواضحة ، لكن الكثرة الغالبة من الكتابات التربوية هى أدخل فى باب " التعليم " منها فى باب " التربية " ، وهذا الأمر ربما يكون مقبولا من الباحثين فى مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ، لكنه من غير شك مرفوض من الباحثين فى المجالات التربوية الأخرى بصفة عامة ، وأصول التربية بصفة خاصة .

إن هذا التقوقع فى " فنيات " التعليم دون النظرات الكلية للمسائل التربوية هو الذى يحول الإنسان من " أستاذ " تربية ، إلى " أسطى " تعليم .. لا أقول ذلك قاصدا الحط من المراكز والمستويات ، حاشا لله ، إيمانا وتقديرا ، ووعيا

ومودة ، فمستوى " الأسطى " عندى مستوى يقصد به خلقة معينة فى سلسلة الكوادر الخاصة بمهنة من المهن ٠٠إنه هنا يختلف بالطبع عن مستوى " المنظم " Designer ٠

بل إن اسم كليات التربية نفسه اسم على غير مسمى٠٠إنها بوضعها الحالى هى أقرب أن تكون كليات معلمين من الناحية العملية الفعلية ، إذا شئنا الدقة والمطابقة المفهوم على الماصدق ، كما يقول أهل المنطق ٠ ودون الدخول فى تفاصيل ذلك ، انظر إلى لوائح كليات التربية ، تجدها تغلق الباب أمام فئات كثيرة تقوم بوظائف تربوية واضحة ، فطالب الدراسات العليا ، مثلا ، لا تناقش رسالته إلا إذا أثبت – بشهادة رسمية – أنه قام بالتدريس لمدة عامين ، إذا كانت رسالة ماجستير ، وأربعة أعوام إذا كانت رسالة دكتوراه ، ولذلك يضطر البعض من هواة الدراسات التربوية إلى تقديم شهادات غير صادقة ، تحايلا على هذا النص الجائر ، فماذا يعنى هذا إن لم يكن قصر مفهوم " التربية " لا على مجرد " التعليم " ، بل على " التدريس " ؟!

فهرســـت



ISBN 977-232-633-7
9 789772 326334

www.alamalkotob.com